



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**FORMAÇÃO DOCENTE E HABILIDADES
SOCIAIS: UM ESTUDO SOBRE O CURSO
DE LICENCIATURA EM
LETRAS/ESPANHOL DO IFB**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Educação Social e Intervenção Comunitária**

Nádia Mangabeira Chaves

Orientadora

**Professora Doutora Sónia Maria Gomes
Alexandre Galinha**

Co-orientadora

**Professora Doutora Simone Braz Ferreira
Gontijo**

Maio, 2017

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente,
que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.
(Paulo Freire)¹

¹Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50 ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Agradecimentos

A Deus, pelo sustento e pela providência em todas as etapas desenvolvidas ao longo deste trabalho;

A minha família, pela companhia, pela paciência e pelo encorajamento. Obrigada aos meus pais, Messias e Regina pela preocupação constante e por sempre acreditarem em mim. Obrigada aos meus irmãos, Murilo e Ênio, pelas palavras de incentivo e pela torcida;

A minha orientadora, Prof^ª Doutora Sônia Galinha, pelo caminho percorrido sob sua orientação, pela atenção e gentileza, e pelas palavras sempre motivadoras;

A minha coorientadora, Prof^ª Doutora Simone Gontijo, por me acompanhar de forma tão próxima neste processo, por compartilhar seus saberes e competências; pelo bom humor que tanto trouxe leveza durante esta construção;

Ao Instituto Politécnico de Santarém, na pessoa do Prof Doutor Paulo Dias, e ao Instituto Federal de Brasília, na pessoa da Prof^ª Doutora Maria Cristina Madeira, pela oportunidade de conhecimento e formação na área de Educação Social e Intervenção Comunitária;

Aos colegas do MESIC por juntos caminarmos, pelas partilhas tão necessárias e fortalecedoras diante dos tantos desafios deste percurso;

Aos colegas Clei Roberto, Alessandra, Patrícia e demais colegas do *campus* Taguatinga Centro por contribuírem direta e indiretamente para a efetivação deste trabalho;

Aos meus amigos, pela compreensão nas minhas ausências, pela escuta e pelo acolhimento;

Aos estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol pela disponibilidade em participarem desta pesquisa e compartilharem suas trajetórias e percepções;

A todos os que torceram, se preocuparam, se alegraram e investiram para que este trabalho fosse concretizado;

A todos, a minha gratidão!

Resumo

A presente dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária investiga as habilidades sociais (HS) inerentes à atuação profissional do professor na formação docente ofertada no curso de Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) e como essa formação contribui para o desenvolvimento de HS. O público-alvo foi composto por amostra de estudantes do referido curso de licenciatura que ingressaram no ensino superior pelo SiSU. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para o acesso às percepções dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente; aplicação de Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) para o levantamento do repertório de habilidades sociais dos participantes deste estudo e análise documental do PPC com o objetivo de compreender a organização curricular do curso e avaliar sua proposta diante da formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente. Os resultados do IHS-Del-Prette indicaram necessidade de desenvolvimento de habilidades sociais, especialmente, as habilidades assertivas, de expressão do afeto positivo e de comunicação com o público desconhecido. O resultado das entrevistas indica percepções sobre o trabalho do professor que incluem habilidades técnicas, comunicativas, empáticas, tecnológicas, relacionais. E os resultados da análise do PPC indicaram uma proposta de formação do professor direcionada ao desenvolvimento de habilidades e competências em que não estão explicitadas a formação em HS. Diante do hiato entre as percepções dos estudantes e das HS desenvolvidas pelo curso foram propostas ações e intervenções potencializadoras do desenvolvimento de HS em estudantes considerando as especificidades do papel social do professor e da formação numa perspectiva global, tais como atividades interativas que abordem direitos humanos básicos relativos ao contexto de HS; inclusão de HS como parte da formação ética e política; articulação para participação dos futuros docentes em múltiplos espaços comunitários.

Palavras-Chave: habilidades sociais, formação docente, licenciatura.

Abstract

The current Master's Thesis in Social Education and Community Intervention investigates the Social Skills (SS) inherent to the professional performance of the teacher in the teacher training offered in the course of Letters / Spanish of the Federal Institute of Brasília (IFB) and how this formation contributes to the development of SS. The target-public of this study consisted of a sample of undergraduate students enrolled in higher education by SiSU. The qualitative research used semi-structured interviews to access students' perceptions related to the social skills required for teaching work; Application of Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette) for the survey of the social skills repertoire of the participants of this study and documentary analysis of the Pedagogical Project (PPC) in order to understand the curricular organization of the course and evaluating its proposal before the formation of specific social skills to the teaching work. The results of the SSI-Del-Prette have shown the need to develop social skills, especially assertive skills, expressing positive affect and communicating with the unknown public. The results of the interviews indicate perceptions about the work of the teacher that include technical, communicative, empathic, technological, relational skills. And the results of the PPC analysis pointed to a proposal for training of teachers aimed at developing skills and competences in which SS training is not explicit. In the face of the gap between the students' perceptions and the SS developed by the course, actions and interventions were proposed in order to optimize the development of SS in students considering the specificities of the teacher's social role and the training in a global perspective, such as interactive activities that addresses basic human rights concerning the context of SS; inclusion of SS as part of ethical and political formation; articulation for the participation of future teachers in multiple community spaces.

Keywords: social skills, teacher training, licentiate (undergraduate course).

Sumário

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Sumário	v
Índice de Gráficos e Tabelas	vii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	viii
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPÍTULO 1 - HABILIDADES SOCIAIS: DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, INTERFACES COM A EDUCAÇÃO E COM A FORMAÇÃO DOCENTE..	 5
1.1 Habilidades sociais e suas interfaces com a educação	11
1.2 Habilidades Sociais e o Contexto Educacional.....	14
1.3 Dentro e fora da universidade: uma breve análise sobre a formação universitária e profissional	16
1.4 Competências e habilidades sociais da formação de professores.....	26
1.5. Habilidades Sociais e a Formação de Professores	30
1.6. O papel do educador social no desenvolvimento de HS em contexto educacional	36
 CAPÍTULO 2 - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	 39
2.1 A formação docente em Portugal	40
2.2 A formação docente no Brasil.....	44
 CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	 54
3.1 Plano de Investigação.....	54
3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa	56
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	58
3.3.1 Análise documental	58
3.3.2 Entrevista.....	59
3.3.3 Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette).....	62
 CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	 65
4.1 Análise do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB	65
4.2 Análise dos resultados do Inventário de Habilidades Sociais.....	69
4.3 Percepções e relatos sobre o processo formativo na licenciatura de Letras/Espanhol	74
4.3.1 Dos critérios para a escolha do curso Letras/Espanhol	74
4.3.2 Do processo de adaptação após o ingresso no curso de Letras/Espanhol.....	77
4.3.3 Das percepções sobre as habilidades que o professor deve ter.....	82
4.3.4 Das percepções sobre a definição de habilidades sociais (HS)	86
4.3.5 Das percepções sobre as habilidades trabalhadas no curso de Letras/Espanhol.....	90
4.3.6 Das percepções sobre a necessidade ou não de o professor ter HS	93
4.3.7 Das percepções sobre o trabalho de HS pelos docentes no IFB	99
4.3.8 Das percepções quanto ao trabalho de HS no IFB	102
4.3.9 Do papel de referência do professor	105
 CAPÍTULO 5 - AÇÕES POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	 107
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 115
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 119

Anexo A– Matriz Curricular do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB	128
Anexo B - Fluxograma do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do IFB.....	130
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista.....	131
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o inventário	132
Apêndice C – Guia de Entrevista aplicado para o curso de Letras/Espanhol.....	133
Apêndice D – Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas	134

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráfico 1 - Vagas, Ingressos, Matrículas, Concluintes, Cursos e Inscritos na Educação Superior de 2009 a 2012.....	19
Gráfico 2 - Resultados dos fatores com indicação de repertório de habilidades sociais.....	73
 Tabela 1 - Vagas, Ingressos, Matrículas, Concluintes, Cursos e Inscritos na Educação Superior de 2009 a 2014.....	18
Tabela 2 - Cursos de Licenciatura ofertados pelos IFs de 2009 a 2012.....	20
Tabela 3 - Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas.....	31
Tabela 4 – Dados dos 17 alunos participantes das entrevistas.....	57
Tabela 5 - Competências e habilidades previstas pela componente Prática de Ensino no 1º e 2º períodos do curso de Letras/Espanhol.....	68
Tabela 6 – Dados gerais para F1, F2, F3, F4, F5 e Escore Total (ET) dos 30 sujeitos.....	71

Lista de Siglas e Abreviaturas

AC – Análise de Conteúdo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAE - Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social
CDRA - Coordenação de Registro Acadêmico
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ET – Escore Total
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
Fies - Fundo de Financiamento Estudantil
FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HS – Habilidades Sociais
HSE - Habilidades Sociais Educativas
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IHS - Inventário de Habilidades Sociais
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IES - Instituições de Educação Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OMS- Organização Mundial de Saúde
PAE - Política de Assistência Estudantil
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PRODIP - Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional
Prouni - Programa Universidade para Todos
SESu - Secretaria de Educação Superior
SGA - Sistema de Gestão Acadêmica
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

Falar de relacionamentos entre pessoas parece uma tarefa simplificada se pensarmos que, constantemente, estamos imersos em situações que nos colocam em contato com o outro. É um movimento natural no que diz respeito às configurações do ser humano enquanto um ser social.

Interagir com o outro demanda reflexão sobre as condutas que são consideradas legítimas em determinado grupo social. As possibilidades de interação são permeadas por uma valoração em relação ao comportamento que pode ser compreendido como apropriado ou não. Vásquez (1992) refletiu sobre esse conjunto de normas que pautam os comportamentos em sociedade com uma perspectiva no campo da ética.

O autor se refere à construção de normas que passam a ser naturalizadas e reconhecidas como obrigatórias pelo indivíduo, o que determina o modo de agir. Os impasses encontrados ao longo das relações seriam resolvidos com a adoção de juízos, argumentos e razões pautados por normas que justificariam as decisões e as condutas. Para ele, os comportamentos fundamentados na perspectiva ética e moral são influenciados pela época e variam de uma sociedade para outra e isso resgata as características do ser humano como ser social.

Somada à contribuição da ética para a diversidade de relacionamentos, condutas e comunicação interpessoais possíveis ao homem e seu grupo na sociedade, Del Prette e Del Prette (2006b) destacam que a interação em sociedade caracteriza-se pela diversidade de comportamentos. E acrescentam que a qualidade das relações interpessoais pode representar fator de proteção, qualidade de vida e saúde psicológica.

Esse ponto emerge de modo crucial ao se aprofundar um aspecto visto como natural, histórico e complexo que são as relações interpessoais: a qualidade dos relacionamentos. Não é suficiente estar inserido no âmbito social para a garantia de bem-estar e de benefícios advindos das experiências com outras pessoas. É importante refletir sobre os mecanismos envolvidos no contato, na manutenção e no aprofundamento das relações.

Diversos estudos têm sido realizados, nesse sentido, e apontado os efeitos benéficos do relacionamento interpessoal positivo para a saúde das pessoas (Del Prette & Del Prette, 2006a). Além de se tornarem mais resistentes a doenças, o bom relacionamento torna as pessoas mais produtivas.

Del Prette e Del Prette (2006b) ressaltam a qualidade das relações como fator de proteção associado a comportamentos adaptativos e à resiliência. Embora a concepção de resiliência apresente discussões (Brandão, Mahfoud & Gianordoli-Nascimento, 2011) existe sua compreensão como capacidade de crescimento pessoal a partir da superação ou da recuperação diante de uma situação aversiva. Assim, os autores retratam que as relações saudáveis contribuem para o crescimento, para o enfrentamento de situações e conflitos.

Relacionar-se de forma saudável implica a utilização de recursos pessoais para o bom fim da interação. O repertório comportamental pode ser descrito como um conjunto de habilidades para as relações interpessoais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1997, ao considerar as relações interpessoais, utilizou o termo “habilidades de vida” para as habilidades associadas ao comportamento e que resultem em soluções aos desafios do cotidiano de forma efetiva. Objetivamente, as habilidades de vida, segundo a OMS (1997), constituem

um grupo de competências psicossociais e habilidades interpessoais que ajudam as pessoas a tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar criticamente e criativamente, comunicar eficazmente, construir relacionamentos saudáveis, empatia com os outros e lidar e gerenciar suas vidas de forma saudável e produtiva. (p. 7)

O reflexo da eficácia das relações interpessoais, presente no conceito acima, atinge tanto a vida nos aspectos de saúde quanto de produtividade. O produto de nossas atividades profissionais é perpassado pelos relacionamentos desenvolvidos durante as interações profissionais. O bom desempenho de profissionais, especialmente os que atuam com base nas relações interpessoais, depende, portanto, de habilidades para o relacionamento (Del Prette & Del Prette, 2006a).

Freire (2011) destaca a atuação do professor e defende a interação desse profissional baseada em habilidades para o crescimento mútuo que considerem todos como sujeitos ativos do processo de aprender. Segundo o autor, o relacionamento criativo, participativo e reflexivo devem estar conectados com a realidade para a resolução das problematizações que surgirem.

A atuação e a formação do professor e o campo da educação estão no centro deste estudo. A perspectiva da “educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa” (Delores et al., 1999, p. 101) revela indícios dos processos de identificação profissional, realização, construção interativa e social, habilidades e competências essenciais à atividade docente.

O sistema educativo dispõe a funcionalidade de formar pessoas e profissionais capazes de adaptarem-se às transformações sociais e relacionais mediante o desenvolvimento de competências, capacidades, concepções. Por excelência, a educação e as instituições de ensino devem fomentar a sociabilidade, o estabelecimento de grupos interativos que desenvolvam vivências e experiências de aprendizagem numa diversidade de situações que os forme para a sociedade, como cidadãos (Martins, 2013).

A concepção das instituições de ensino como comunidades, configurando-se como ambientes para a vida e para a convivência social representa o primeiro item para a conquista das metas educativas (Coll, 1984; Martins, 2013). Sob esta ótica, o panorama do campo da educação social vem ser o norteador deste estudo por estabelecer a vinculação entre o processo de educar/formar das instituições e dos agentes educativos com a cultura, a sociabilidade, a cidadania ativa.

Martins (2013) indica o amplo papel da intervenção educacional a ser promovido pela educação social. Inclui o favorecimento da integração dos sujeitos na comunidade e na sociedade, o desenvolvimento de autonomia, de participação e a animação socioeducativa para a promoção do convívio e para a otimização das práticas educativas. A questão educacional de intervenção da educação social, conforme o autor, não se limita à dicotomia educação formal e não formal, pois concebe a educação como “global, integral, social e ao longo da vida” (p. 18).

A presente pesquisa objetiva, de modo geral, a investigação do fenômeno da formação docente ofertada no curso de licenciatura Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais (HS) que são inerentes ao trabalho do professor.

Para isso, adotou-se como objetivos específicos:

- Identificar a percepção dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente;
- Identificar qual repertório de habilidades sociais relativas ao trabalho docente os estudantes da licenciatura apresentam, conforme o ano de ingresso;
- Estabelecer correlação entre as habilidades sociais apresentadas e o percurso formativo do estudante;
- Analisar a contribuição do curso para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente;

- Elaborar estratégias para subsidiar o desenvolvimento de ferramentas institucionais que auxiliem ou reforcem na formação acadêmica e pessoal dos estudantes.

A composição desta dissertação contempla os seguintes capítulos: Capítulo 1 - *Habilidades sociais: desenvolvimento das relações interpessoais, interfaces com a educação e com a formação docente* discorre sobre os aspectos teóricos do conceito de HS, sua relação com a educação universitária, com a formação de professores e as contribuições do educador social no contexto educativo; Capítulo 2 - *Algumas reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores* reflete-se a respeito de estudos sobre a formação docente em Portugal, alguns percursos da formação docente no Brasil e sobre as particularidades da formação docente no curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB; Capítulo 3 – *Procedimentos metodológicos* com caracterização dos sujeitos, dos instrumentos utilizados e do método de análise qualitativa; Capítulo 4 - *Resultados e discussão* das informações coletadas e sua análise; Capítulo 5 - *Ações potencializadoras do desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes universitários* aborda ações e intervenções aplicáveis à comunidade educacional universitária e que podem subsidiar o desenvolvimento e/ou aprimoramento das ações institucionais sobre a formação docente no IFB; e as *Considerações finais* sobre os resultados e discussões, indicação das limitações e das possibilidades de estudos posteriores.

CAPÍTULO 1 - HABILIDADES SOCIAIS: DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, INTERFACES COM A EDUCAÇÃO E COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Com o objetivo de assimilar a complexidade do comportamento humano e a funcionalidade das interações, foram sugeridas duas classes amplas de comportamento que caracterizam as interações sociais: os antissociais e as habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2008). Os comportamentos antissociais representam um conjunto de comportamentos com alto potencial de prejuízo para as interações sociais. A agressividade, tanto verbal quanto física, se enquadra nessa categoria.

No que diz respeito ao conceito de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2010) o destacam como inerente às relações funcionais entre pessoas no estabelecimento de suas interações. Os comportamentos habilidosos funcionariam como antecedentes ou consequentes para o outro, configurando a dinamicidade do processo interativo.

Um dos primeiros esforços de categorização do comportamento habilidoso foi apresentado no ano de 1973, por Lazarus (como citado em Bartholomeu, Nunes & Machado, 2008). Ele contribuiu para que os estudos na busca pela compreensão dos comportamentos socialmente hábeis tivessem crescimento. Suas categorias englobavam os comportamentos assertivos como capacidade de dizer não; expressar sentimentos positivos e negativos; pedir favores e fazer pedidos; e iniciar, manter e encerrar conversas.

As contribuições de Lazarus serviram de impulso para o desenvolvimento do campo teórico-prático das habilidades sociais que se iniciou na Psicologia Clínica e do Trabalho. Em sua origem, o termo assertividade² era utilizado como denominação para uma série de comportamentos habilidosos. Posteriormente, com o decorrer das pesquisas, os comportamentos passaram a ser dispostos em diferentes categorias de habilidades sociais, incluindo a assertividade (Del Prette & Del Prette, 2006a).

Assertividade passou, então, a constituir um dos comportamentos habilidosos que compõem o amplo conceito de HS. O conceito que foi, inicialmente, utilizado como sinônimo de assertividade passou a abranger as relações interpessoais, a comunicação, a resolução de problemas interpessoais e a cooperação, por exemplo. O conceito de HS se encontra, no entanto, em discussão e desenvolvimento e diversos autores apontam a falta de consenso na sua definição (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Caballo, 1996).

²Falcone, E. (2000). Habilidades sociais: para além da assertividade. *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*, 6, 211-221.

Caballo (1996) representa um dos autores que estuda a temática das habilidades sociais. Esse autor ressalta a dificuldade em se chegar a um ‘acordo’ na definição do que denomina comportamento socialmente habilidoso. Del Prette e Del Prette (2008) destacam também a diversidade de respostas sociais possíveis, o que ocasiona a discussão corrente sobre o conceito.

A falta de consenso sobre o conceito de habilidades sociais está vinculado à complexidade do comportamento humano, suas diferenciações e expressões. Um comportamento desempenhado adequadamente por um indivíduo não descaracteriza outros comportamentos de seu repertório que podem ser igualmente compreendidos também como adequados.

Não é possível definir, segundo Caballo (1996), uma maneira correta e universal de resposta habilidosa. As respostas habilidosas apresentam uma gama de possibilidades de expressão. Uma pessoa pode ter boas relações interpessoais ao se comportar de diferentes formas num mesmo ambiente. A complexidade das respostas comportamentais e dos efeitos dessas respostas no comportamento dos outros refletem a dificuldade de conceituação das habilidades sociais.

Alguns autores propõem que as habilidades sociais podem ser categorizadas em classes de comportamentos cujos resultados, no ambiente social, estão em conformidade com as situações sociais (Bandeira et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2006a). As classes de comportamentos, por sua vez, compreendidas como respostas sociais, podem sofrer diversas combinações, caracterizando um amplo conjunto formado por habilidades sociais de solução de problemas interpessoais, de comunicação, empáticas, dentre outras (Del Prette & Del Prette, 2008).

Essas classes são constituídas por comportamentos observáveis ou não observáveis (encobertos) (Bandeira & Quaglia, 2005; Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998; Del Prette et al., 2004). Os comportamentos observáveis foram classificados em classes molares – e incluem fazer cumprimentos, expressar opiniões, fazer críticas e respondê-las, defender-se, expressar sentimentos, admitir erros, escutar empaticamente – e classes moleculares que podem ser verbais ou não verbais e se referem ao contato visual, gestos, tom de voz, dentre outros (Del Prette et al., 2004; Murta, 2005). Já os comportamentos encobertos dizem respeito aos pensamentos, às interpretações, representações, expectativas, cognições, autoinstruções que acompanham a desenvoltura social (Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998).

De Lucca (2008) também evidencia os aspectos verbal e não verbal das habilidades sociais. Destaca que, além da verbalização, as respostas como postura, gesticulação, contato visual e expressão facial transmitem informações que afetam as relações. Para o bom êxito da interação, a autora também aponta a compatibilidade inerente desses comportamentos com as exigências do ambiente social.

Como auxílio nesse caminho de compreensão do vasto campo de estudo que são as habilidades sociais e das discussões que norteiam sua conceituação, Murta (2005) reforça o fato de que o repertório de comportamentos que compõem as habilidades sociais resulta em relações interpessoais bem-sucedidas.

As habilidades sociais foram referidas por De Lucca (2008) como comportamentos desejáveis que auxiliam a interação, pois respondem às necessidades do indivíduo e também satisfazem às expectativas dos demais. A autora destaca que os comportamentos facilitam a participação do indivíduo no meio e a construção do sentimento de pertencimento e devem aumentar as possibilidades de bem-estar e de saúde mental.

Não se pode falar em inserir o indivíduo sem considerar para qual ambiente a inserção e participação são propostas. Vários autores ressaltam que as habilidades sociais abarcam comportamentos que compõem uma realidade cultural e, nesse sentido, o contexto é fator determinante na percepção de sua eficácia (Caballo, 1996; Del Prette et al., 2004; Del Prette & Del Prette, 2010; Murta, 2005).

O período histórico e cultural determina alguns padrões de comunicação que são flexíveis e apresentam variâncias dentro de uma mesma cultura e entre culturas. As variâncias, conforme Caballo (1996), dependem de diversos fatores como idade, sexo e nível de escolaridade e os resultados também se devem à intenção do indivíduo em determinada situação. É certo que, embora alguém se comporte adequadamente em uma situação, o mesmo comportamento pode ser considerado impróprio em outro momento.

A dimensão situacional das habilidades sociais está expressa pelas práticas sociais vigentes, pelas normas e valores e pelas particularidades dos contextos interativos (Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998). É importante ressaltar, nesse sentido, que os comportamentos habilidosos são definidos “conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura” (Murta, 2005, p. 283).

Esses apontamentos fortalecem o entendimento contrário à vinculação do bom desempenho social à noção de habilidades inatas ou características de determinados traços de personalidade. Eles estimulam, inclusive, o aprofundamento de estudos que considerem

diferentes contextos sociais, diversidade de interlocutores e interações a fim de avaliar com propriedade os comportamentos desempenhados (Del Prette et al., 2004).

Da mesma forma que é necessário considerar os diferentes contextos das relações interpessoais, Del Prette e Del Prette (2010) reforçam que os comportamentos considerados habilidosos podem ser aprendidos e sofrer alterações ao longo da vida. No decorrer do desenvolvimento de um repertório comportamental, o indivíduo poderá vivenciar experiências que contribuam para o aprendizado de comportamentos efetivos e bem-sucedidos ou experiências que reforcem os comportamentos disfuncionais e avaliados como deficitários.

Os comportamentos observáveis têm sido alvo de maior investimento nos estudos sobre habilidades sociais, devido sua maior facilidade de acesso, observação e verificação. Tanto o caráter situacional – direcionado para a avaliação conforme a situação/contexto – quanto a dimensão comportamental, em especial os comportamentos observáveis, originaram os estudos no campo com o objetivo de avaliar as habilidades sociais (Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998).

Embora a área das habilidades sociais seja ainda recente no Brasil (no ano de 1996 foi publicado o artigo *Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento*, dos irmãos Zilda Aparecida Del Prette e Almir Del Prette – considerado um marco da introdução das habilidades sociais no Brasil, como citado em Bolsoni-Silva et al., 2006), os estudos denotam quão imprescindíveis são as habilidades sociais para o desenvolvimento emocional e interpessoal das pessoas (De Lucca, 2008).

Os comportamentos habilidosos, ao resultarem em ajustamento social com início e manutenção de relações sociais saudáveis, suscitam no indivíduo a autoestima adequada e a percepção de autoeficácia. Por conseguinte, isso reflete em uma maior capacidade para lidar com situações consideradas aversivas, difíceis e estressantes (De Lucca, 2008).

Identifica-se quão salutar significa o estímulo e o aprendizado das habilidades sociais enquanto seres em sociedade e que desempenham diversos papéis sociais. Ao longo do percurso de vida esses comportamentos são aprendidos nos contextos de relações com genitores, familiares, colegas de escola, amigos, companheiros.

No entanto, falhas podem acontecer no processo de aprendizado nos contextos naturais de vida e o déficit dessas habilidades pode estar correlacionado com dificuldades acadêmicas, transtorno de ansiedade, abuso de drogas e práticas violentas (Murta, 2005).

Isso corrobora o que foi citado anteriormente sobre a função de proteção que as habilidades sociais exercem para o desenvolvimento das pessoas.

Diante das dificuldades de aprendizado de habilidades sociais nos contextos de vida, algumas intervenções em grupos, em diferentes contextos e populações têm sido estimuladas (Murta, 2005). Uma vez que são notáveis os benefícios do desempenho de papéis sociais competentes para a qualidade de vida, foi evidenciado “que podem ser ensinados, treinados e perfeitamente executados, proporcionando a harmonização da pessoa consigo própria e com o mundo que a rodeia” (De Lucca, 2008, p. 3).

O treinamento de habilidades sociais, em caráter formal, depara-se com as discussões conceituais ainda evidentes nesse campo de conhecimento. Bolsoni-Silva et al. (2006) identificaram como aspecto principal para o planejamento da intervenção no formato de treinamento de habilidades, a clareza na explicitação de quais conceitos de habilidades sociais e de competência social os estudos se fundamentam.

Os autores destacam a recorrência do uso similar dos conceitos sem corresponderem, no entanto, ao mesmo constructo de estudo. Enquanto a competência social possui um caráter avaliativo, ou seja, propõe-se a medir a proficiência do comportamento no ambiente, as habilidades sociais corresponderiam, de forma sintética, às classes de comportamentos que o indivíduo dispõe em seu repertório para lidar de maneira funcional com as demandas interpessoais (Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998).

Embora essa seja a maior tendência e possua o maior número de teóricos como seguidores, alguns estudiosos como Bartholomeu, Nunes e Machado (2008) se posicionaram com a utilização dos conceitos de forma aproximada. Segundo eles, a força da resposta habilidosa não se concentra no comportamento em si, mas no efeito gerado no ambiente, de modo a ser compreendida como conduta eficaz e não prejudicial aos interlocutores.

Notável é a diferença na construção de intervenções em relação a cada conceito. O planejamento, as técnicas e os instrumentos que se destinam à investigação da competência social envolvem critérios variados de avaliação (Bolsoni-Silva et al., 2006). O estudo das habilidades sociais e as propostas de treinamento requerem uma compreensão do indivíduo e seus comportamentos em determinados contextos sociais.

No estudo realizado por Bolsoni-Silva et al. (2006) foi destacado que um dos fundamentos utilizados referente às habilidades sociais, correspondia ao fato de que a

presença de comportamentos habilidosos no indivíduo não se revela suficientemente para um bom desempenho social. Os autores ressaltaram a importância do saber utilizar tais comportamentos conforme as circunstâncias. Isso se caracteriza como lacuna que resulta em necessidade de intervenção e treinamento.

Bolsoni-Silva et al. (2006), em um dos estudos sobre as habilidades sociais no Brasil, realizaram levantamento da produção de periódicos nacionais com um dos objetivos de identificar lacunas e averiguar possibilidades de pesquisa. A região sudeste despontou com a maior quantidade de publicações. Em contrapartida, o Centro-Oeste, com destaque para o Distrito Federal, apresentou o menor quantitativo de publicações na área. Os autores sugerem, portanto, o aprofundamento de estudos e elevação de publicações nas demais regiões brasileiras para uma homogeneização dos dados de produção científica na área e melhor diagnóstico da realidade brasileira.

É importante destacar, nesse ponto, que esta pesquisa se desenvolveu como contribuição para os estudos na área de habilidades sociais sob o prisma dos conhecimentos da educação social e da intervenção comunitária a ser abordada em capítulos posteriores.

Após a compreensão das dificuldades de conceituação das habilidades sociais, este trabalho adotou como fundamento o conceito de habilidades sociais proposto por Caballo (1986; 1996), primeiramente, na década de 80, e retomado dez anos depois, ao realizar a descrição de comportamento socialmente habilidoso³:

O comportamento socialmente habilidoso é esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (Caballo, 1996, p. 365).

Esse conjunto de comportamentos que são as habilidades sociais representam mais do que uma classe estática de condutas e fazeres, elas conduzem à expressão de opiniões, sentimentos e direitos de modo a respeitar esse mesmos comportamentos nos demais com os quais convive socialmente. As habilidades sociais podem, finalmente, ser um instrumento capaz de transformar o ambiente social e fortalecer as relações próprias da vivência em coletividade (Del Prette & Del Prette, 2010).

³Neste trabalho, os termos comportamento socialmente habilidoso e habilidades sociais serão utilizados sem distinção.

1.1 Habilidades sociais e suas interfaces com a educação

Ao considerar que os indivíduos estão em constante processo de desenvolvimento associados às realidades sociais nas quais estão inseridos, é salutar refletir sobre contextos que representam, por si mesmos, espaços de desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Bandeira et al. (2006) defendem que alguns ambientes sociais funcionam como potencializadores das habilidades exercidas em sociedade. A estruturação de determinados ambientes, juntamente com as atividades neles desenvolvidas, contribui para a interação interpessoal, pois aumentam a frequência do contato, e proporcionam a aquisição de habilidades de comunicação e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Nesses espaços, redes de apoio social são construídas a partir das interações sociais. Segundo Ferreira e Marturano (2002), a formação do apoio social contribui para o contato com mecanismos eficazes para lidar com situações de adversidades e diante dos problemas. Esses mecanismos são formados por comportamentos que auxiliam a superação e o sucesso diante das dificuldades.

Alguns autores apontam que a família, a escola⁴ (Carrara & Betetto, 2009; De Lucca, 2008; Dessen & Polonia, 2007) e o grupo de amigos (De Lucca, 2008) constituem os contextos, por excelência, para o desenvolvimento de habilidades adequadas ao convívio social.

Inicialmente, a família, em suas mais diversas formações, se configura como primeiro espaço social do qual o indivíduo é participante. Os genitores e cuidadores assumem a função de modelos para a conduta e exercem o monitoramento dos comportamentos que o indivíduo ainda criança desempenha (De Lucca, 2008). É nesse ambiente que o contato com regras é iniciado e tem o objetivo de apropriar a criança ao meio social.

De Lucca (2008) destaca também a presença dos irmãos como figuras que se contrapõem pela diferença e pela diversidade das formas de se comportar. A autora defende que os irmãos estabelecem uma ponte entre o indivíduo e a sociedade (marcada pelo conjunto de variados indivíduos em exercício de muitos papéis).

Os pares, por sua vez, formam um ambiente que facilita a expressão de comportamentos e a ampliação do repertório que poderia ser dificultado em ambientes

⁴O vocábulo escola e suas variações serão utilizados neste trabalho como sinônimos de contexto educacional

desconhecidos. Pertencer a um grupo de amigos significa, além disso, oportunidade para o autoconhecimento e para o aprendizado de habilidades.

O ambiente escolar emerge como espaço institucional fundamental para o processo evolutivo das pessoas (Dessen & Polonia, 2007). O contato social com diferentes interlocutores (professores, colegas, agentes educativos) potencializa a adoção de novos papéis e de habilidades ao desencadear a superação de novos desafios interpessoais (De Lucca, 2008). Constitui um ambiente onde a cooperação, a autonomia, a empatia, a reflexão crítica, dentre outras habilidades, são incitadas como inerentes à vivência grupal, embora o contexto escolar possa tanto impulsionar quanto inibir o crescimento, especificamente, emocional e social dos indivíduos.

Carrara e Betetto (2009) ressaltam a relevância do papel da escola e dos professores para a construção da cidadania. As ações educativas executadas no ambiente educacional com a finalidade de estimularem comportamentos direcionados ao “respeito a direitos e deveres, transparência política, honestidade no trato da gestão pública, respeito ao meio ambiente, solidariedade e tantos outros” (p. 338) refletem o investimento no desenvolvimento de comportamentos socialmente habilitados e no senso de cidadania.

O contexto educacional desponta, portanto, como ambiente privilegiado por agregar uma quantidade considerável de pessoas com diferentes características. Sua organização possibilita constantes interações que carregam, inclusive, a complexidade dos estágios de desenvolvimento pessoal e educacional, dentre outros (Dessen & Polonia, 2007).

Carrara (2000) enfatiza o processo de desenvolvimento de cidadania como meta institucional da escola na formação de valores de cunho social. As ações promovidas dentro do contexto escolar servem de propulsoras da iniciativa e da participação ativa dos alunos no estabelecimento de relacionamentos saudáveis e construtivos que, como característica do aprendizado, tendem a extrapolar os limites dos muros da escola.

O ambiente educacional constitui espaço para o aprendizado e o aperfeiçoamento não somente de conteúdos acadêmicos. Ele existe também para ter como perspectiva uma ação direcionada à formação geral do indivíduo. Para isso, são necessárias ações com vistas à aquisição de conhecimentos no nível das atitudes, dos valores e do convívio social (Del Prette & Del Prette, 2006b).

É possível validar o papel da escola a partir da descrição proposta por Dessen e Polonia (2007) enquanto “microsistema da sociedade” (p. 25). Diante disso, as transformações sociais, incluindo as mudanças nas relações entre as pessoas, passa a

compor o universo escolar. Isso ocasiona a adoção, pelos agentes educativos, da tarefa de trabalhar as dificuldades, inclusive os conflitos interpessoais, para refletir no aprimoramento do indivíduo.

Quando se constata que problemas de ordem pessoal, social e relacional dos indivíduos são refletidos para o espaço educacional, discute-se sobre o papel da escola no desenvolvimento interpessoal como proposta das mudanças educacionais e culturais emergentes. Observa-se a compreensão de uma função da escola que não seja apenas acadêmica, mas também social (Del Prette & Del Prette, 1998).

Em 1998, Del Prette e Del Prette apontaram um movimento crescente na educação em se preocupar com os conflitos identificados no ambiente educacional tanto entre alunos, no cuidado para o não prejuízo ao desempenho acadêmico, quanto como tentativa de preparação para os desafios em sociedade. Destacaram que a década de 90 representava um campo favorável para a discussão e inclusão de objetivos direcionados para o desenvolvimento interpessoal dos alunos como parte da função social da escola.

Em 2003a, os mesmos autores referem-se novamente à preocupação do ambiente acadêmico com a formação completa dos estudantes. Nesse momento, foram citados a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e o funcionamento nas relações de caráter social e profissional como componentes da formação geral.

A função social da escola foi defendida por Lopes (2013) enquanto preparação dos estudantes para serem atuantes como cidadãos, como profissionais, como parte da sociedade. Representa a atenção da perspectiva educativa em relação ao desenvolvimento socioemocional com a construção de um espaço educacional em que sejam implantadas estratégias para o aprendizado de comportamentos sociais adequados.

Lopes (2013) discute como possibilidade a inclusão de objetivos, no currículo acadêmico, que contemplem aspectos associados à autonomia, à resolução de problemas, aos valores morais e sociais e às situações cotidianas da interação social.

É necessário reconhecer o papel fundamental do contexto educacional para a formação do indivíduo nos aspectos acadêmicos, profissionais, de cidadania, de interação sadia e produtiva com os demais. Sua participação consiste em instigar a evolução não somente de indivíduos, como também da sociedade e da humanidade (Dessen & Polonia, 2007).

1.2 Habilidades Sociais e o Contexto Educacional

Um dos caminhos do trabalho educacional para a formação integral dos estudantes consiste em prever em suas estratégias educativas conteúdos que ultrapassem a perspectiva estritamente acadêmica e profissional.

O convívio social e sua relevância para o desenvolvimento humano e para os processos de aprendizagem tem sido alvo de estudos também no campo educacional. As interações sociais podem colaborar para a construção das estruturas subjetivas e para a aquisição de conhecimento e têm surgido como importante foco de pesquisa (Del Prette & Del Prette, 1998).

Del Prette e Del Prette (1998) mencionam o crescimento de estudos de âmbito internacional que abordam o desenvolvimento emocional e as habilidades para o relacionamento interpessoal como integrantes fundamentais da proposta educativa das instituições de ensino.

Está em discussão a dimensão multifacetada da relação entre habilidades sociais e educação. No estudo empreendido por Del Prette e Del Prette (1998), a ênfase se efetivou nos aspectos pautados pela correlação entre aprendizagem e competência social dos estudantes; emprego das habilidades sociais vinculado aos objetivos educacionais de preparação para o convívio social e de formação de cidadania; habilidades interpessoais dos professores em sua prática profissional em conformidade com as condições de ensino.

Este último aspecto do estudo de Del Prette e Del Prette (1998) associa-se diretamente com a proposta deste trabalho, a qual será detalhada em capítulos posteriores. No entanto, é importante ressaltar a preocupação desta pesquisa com as implicações do desenvolvimento de habilidades sociais para a formação de estudantes, futuros professores, em relação à prática profissional e ao desenvolvimento pessoal e social.

Outros objetivos foram apontados, em 2006c, pelos autores ao analisarem estudos que contemplassem a relação entre habilidades sociais e educação. Foi destacada a formação e a capacitação de professores e demais agentes educativos com a finalidade de:

- ampliar os **objetivos de ensino, para incluir objetivos de desenvolvimento socioemocional**;
- melhorar a **qualidade dos processos de ensino e aprendizagem**, em particular para as **relações professor-aluno**;
- melhorar a **qualidade e efetividade da relação entre profissionais** no contexto organizacional da instituição educacional. [grifo do autor] (Del Prette & Del Prette, 2006c, p. 1).

No Brasil, a preocupação com a formação humana e acadêmica foi prevista em legislação que expressa como legítimos objetivos da educação as habilidades para a convivência e para os relacionamentos interpessoais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDB) designa como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art 2º, Brasil, 1996).

O Conselho Nacional de Educação – Parecer n.º CNE/CES 67/2003⁶ - aprovou o referencial para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação⁷. As DCN são diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para subsidiar as instituições na construção de seus programas de formação, privilegiando a criação de diferentes formações e habilitações, bem como variados perfis profissionais.

As DCN que amparam os cursos de graduação brasileiros incluem como recomendação a garantia de autonomia às instituições de ensino para a elaboração dos currículos dos cursos. Isso pressupõe ainda a previsão de um modelo pedagógico que atenda às demandas sociais e explicita as habilidades e as competências que pretende desenvolver nos estudantes nesse período inicial de formação superior.

Atender às demandas sociais implica em preparar os estudantes para ações em sua vida social, profissional e em sua subjetividade (Carrara & Betetto, 2009). Significa imprimir esforços educativos para a construção de uma cidadania democrática.

Dentre os esforços educativos disponíveis deve-se resgatar, como explanado, o propósito de desenvolvimento de habilidades para o relacionamento interpessoal. Del Prette e Del Prette (2001 como citado em Del Prette & Del Prette, 2008) discorreram sobre o conceito de habilidades sociais educativas (HSE).

Segundo os autores, as HSE correspondem às habilidades empreendidas intencionalmente com vistas a proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, além de sua aprendizagem. Dizem respeito tanto às relações dentro do contexto escolar como professor-aluno quanto às interações compreendidas como informais, dentre elas, as relações familiares e com pessoas em uma comunidade. Dessa forma, entende-se que as

⁵Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado do site portal.mec.gov.br, em novembro de 2016.

⁶Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2003). *Parecer CNE/CES nº 67/2003*, aprovado em 11 de março de 2003. Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002. Recuperado em 22 de novembro, 2016 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>.

⁷ São três os tipos de cursos de graduação no Brasil: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Fonte <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>

HSE visam promover o desenvolvimento do indivíduo ou de um grupo tanto em contextos formais de ensino quanto em contextos informais de grupos e comunidades.

Nos contextos educativos de processos de educação formal e informal são estruturados padrões de relacionamento interpessoal que determinam práticas culturais dos diversos ambientes e grupos. Essas práticas organizam-se em uma rede interdependente de interação social. A complexidade dessas práticas indica o papel propulsor da educação para a aprendizagem de relações sadias por meio de ações intencionais para o surgimento ou aprimoramento de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2010).

Ao falar de educação, torna-se imprescindível citar questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. A esse respeito, unem-se a prevenção e o tratamento de dificuldades no desempenho acadêmico que devem considerar o quão relevante é a qualidade das relações interpessoais para o bom rendimento dos estudantes uma vez que funciona como fator de proteção e reflete positivamente na saúde mental (Lopes, 2013).

Diante de evidências sobre a conjuntura crescente de associação entre educação e habilidades sociais e do previsto na legislação brasileira como referência para as medidas na área de educação, fortifica-se a importância do trabalho a ser efetivado de abordagem das habilidades sociais. Essas habilidades, ao serem mediadas pelo contexto educativo, fortalecem as relações e o convívio dentro e fora da escola, o que demonstra o quão é salutar aprofundar na inclusão de tais conteúdos como parte da proposta pedagógica das instituições de ensino (Lopes, 2013).

1.3 Dentro e fora da universidade: uma breve análise sobre a formação universitária e profissional

Nos últimos anos, ocorreu um aumento do número de estudantes nos cursos de graduação em instituições públicas e privadas no Brasil. A inserção do maior número de pessoas no ensino superior tem sido subsidiada por um conjunto de políticas e programas governamentais.

Dentre eles, o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁸ foi institucionalizado no ano de 2005 pela Lei nº 11.096. Prevê a concessão de bolsas de estudo integrais e

⁸Brasil (2005). *Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 16 de janeiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.

parciais em instituições de ensino privadas para cursos de graduação e sequenciais por meio do incentivo de isenção de tributos às instituições participantes.

As bolsas de estudo são concedidas a brasileiros que não possuam diploma de curso superior e cuja renda familiar mensal per capita não exceda um salário-mínimo e meio (bolsa integral) ou três salários-mínimos (bolsas parciais). Aos bolsistas parciais pode ser concedido o financiamento da mensalidade não coberta pelo programa por intermédio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), como medida de incentivo à permanência dos estudantes.

Além do Prouni, no ano de 2010 foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)⁹. Constitui um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, que seleciona candidatos a oportunidades em cursos de graduação ofertados por instituições públicas de ensino superior. Para a seleção adota-se o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obtido pelos candidatos.

Segundo informações disponibilizadas pelo MEC, a soma dos resultados do Prouni, SiSU, Fies, da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, além de outras iniciativas governamentais, têm refletido em ampliação do número de vagas nos cursos de graduação e o maior acesso ao ensino superior. Somente o Prouni, desde sua criação até o primeiro semestre de 2016, possibilitou o acesso a mais de 1,9 milhão de estudantes, dos quais 70% com a concessão de bolsas integrais.

Dados do Censo do Ensino Superior, cujo levantamento anual é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)¹⁰, revelam informações fidedignas que dizem respeito às instituições de educação superior (IES), à oferta de seus cursos de graduação e sequenciais, aos alunos e aos professores. O levantamento é efetuado de forma informatizada e contempla IES tanto públicas quanto privadas.

Os resultados disponibilizados no sistema de consulta às estatísticas produzidas pelo Inep (InepData), até o momento, referem-se aos anos de 2009 a 2012. Foram disponibilizadas Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos 2013 e 2014 cujos dados não constam no InepData.

⁹ Brasil (2010). Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Recuperado em 16 de janeiro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192.

¹⁰ Órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Os dados informados descrevem os números de vagas oferecidas, cursos, matrículas, concluintes, candidatos inscritos e ingressos em cursos de graduação. Foram considerados os cursos com grau acadêmico de bacharelado, licenciatura e tecnólogo¹¹.

Os resultados auxiliam na compreensão do crescimento do quantitativo de estudantes nos cursos de graduação. Na medida em que houve aumento do número de vagas ofertadas, o número de ingressantes nos cursos de graduação elevou-se a cada ano. A redução do número de ofertas e de candidatos que se inscreveram em 2010, em relação ao ano de 2009, pode se dar em virtude da presença de vagas remanescentes não preenchidas anteriormente. Essas informações estão descritas na Tabela 1 e no Gráfico 1.

Tabela 1 - Vagas, Ingressos, Matrículas, Concluintes, Cursos e Inscritos na Educação Superior de 2009 a 2014.

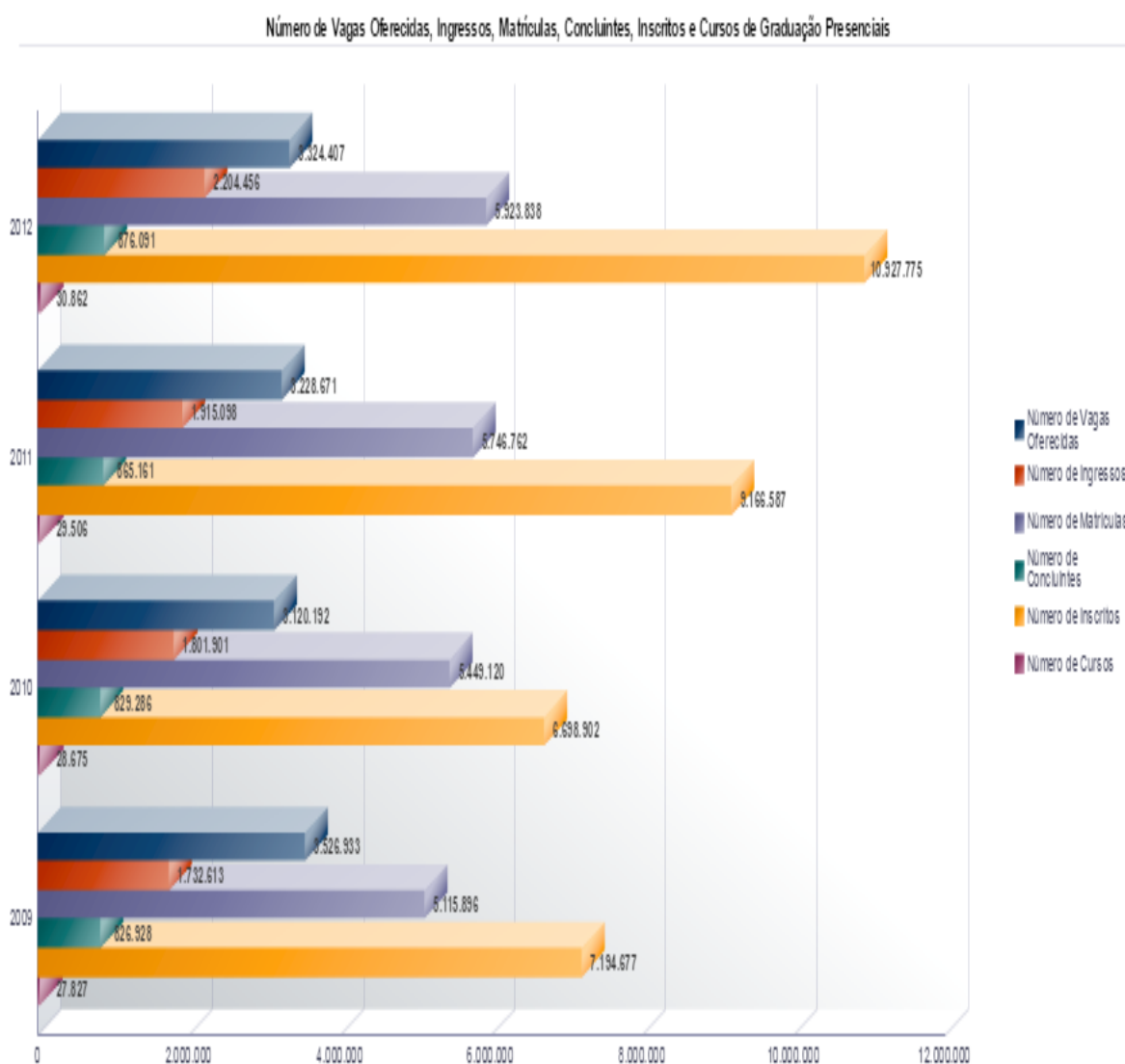
Educação superior Censo	Vagas Oferecidas*	Nº de Ingressos	Nº de Matrículas	Nº de Concluintes	Nº de Cursos	Nº de Inscritos
2009	3.526.933	1.732.613	5.115.896	826.928	27.827	7.194.677
2010	3.120.192	1.801.901	5.449.120	829.286	28.675	6.698.902
2011	3.228.671	1.915.098	5.746.762	865.161	29.506	9.166.587
2012	3.324.407	2.204.456	5.923.838	876.091	30.862	10.927.775
2013	5.053.260	2.729.275	7.282.230	991.010	32.049	13.229.691
2014	6.323.691	3.090.748	7.805.816	1.027.092	32.878	15.053.150

Nota. Dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2012 e das Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos 2013 e 2014. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>

*Referem-se às novas vagas, excluindo-se vagas remanescentes e vagas em programas especiais.

¹¹Segundo o art. 4º da Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, “os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo”.

Gráfico 1 - Vagas, Ingressos, Matrículas, Concluintes, Cursos e Inscritos na Educação Superior de 2009 a 2012.



Nota. Dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2012. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>

Dentre as IES e os cursos de graduação em expansão no Brasil, esta pesquisa adotou como referência a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei 11.892/2008¹².

Constata-se como uma das finalidades dos IFs, no conjunto de ofertas de cursos em nível de educação superior, os “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de

¹²Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado em 01 de março, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm

formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Art.7º, inc VI, alínea b).

Dados mais recentes do Inep revelam também nessas instituições o crescimento da oferta de cursos de graduação, em especial as licenciaturas, em mais de 175%, no período de 2009 a 2012, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Cursos de Licenciatura ofertados pelos IFs de 2009 a 2012.

				Número de Cursos		Total
				PÚBLICA	Total	
Ano Censo	Organização Acadêmica	Modalidade Ensino	Nome Grau Acadêmico	FEDERAL		
2012	IFs e CEFETs	PRESENCIAL	LICENCIATURA	356	356	356
		Total		356	356	356
	Total			356	356	356
Total				356	356	356
2011	IFs e CEFETs	PRESENCIAL	LICENCIATURA	288	288	288
		Total		288	288	288
	Total			288	288	288
Total				288	288	288
2010	IFs e CEFETs	PRESENCIAL	LICENCIATURA	219	219	219
		Total		219	219	219
	Total			219	219	219
Total				219	219	219
2009	IFs e CEFETs	PRESENCIAL	LICENCIATURA	128	128	128
		Total		128	128	128
	Total			128	128	128
Total				128	128	128

Nota. Dados da oferta de cursos de licenciatura pelos IF e CEFET¹³ de 2009 a 2012.

Fonte: <http://inepdata.inep.gov.br>

Quando se analisa a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), palco da presente pesquisa, verifica-se, atualmente, que são disponibilizados onze¹⁴ cursos de graduação em nível de licenciaturas. Essa informação, somada aos dados anteriores, aponta para um movimento de crescente reflexão sobre as implicações do aumento de instituições, cursos e acessos ao nível superior.

A constatação do número crescente de pessoas - jovens em sua maioria - no ensino superior desencadeia a discussão sobre o consequente aumento de questionamentos e problemáticas que se referem ao processo de formação universitária (Del Prette & Del Prette, 2003a).

¹³ CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

¹⁴Fonte: www.ifb.edu.br

Ao se falar em formação dos estudantes em nível universitário, a preocupação engloba fatores acadêmicos, profissionais e pessoais. Uma vez que os estudantes em processo de formação lidam com os desafios inerentes a esses fatores durante e após a conclusão do curso de graduação, são pertinentes iniciativas para compreender e intervir junto às demandas que se originam e se encerram na amplitude do convívio social.

Formar futuros profissionais com determinada formação acadêmica consiste em valorizar os diversos aspectos a serem desenvolvidos ou aprimorados pelos alunos. Poderíamos afirmar que todas as profissões, em alguma medida, utilizam a relação interpessoal ao longo do seu exercício. Algumas profissões, por sua vez, possuem como fundamento a interação social para a concretização de seu trabalho, o que condiciona os profissionais ao desenvolvimento de habilidades sociais como critério para o sucesso na sua prática profissional (Murta, 2005).

Como classe profissional emergente, os universitários terão, portanto, o desafio de contar com a interação social como requisito para o bom exercício profissional. Em algumas áreas, a interação constituirá veículo; em outras, finalidade da atuação (Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998).

Bandeira e Quaglia (2005) reforçam a relevância do bom desempenho nas relações sociais independentemente da área de conhecimento. E ressaltam a necessidade da formação dos estudantes dos cursos de graduação nas habilidades relacionais, especialmente, quando se configurarem profissões baseadas essencialmente na interação social.

Isso corrobora a atribuição de estudos internacionais e nacionais que adotam os estudantes universitários como público-alvo. Desde a década de 1970, há a abordagem sobre a seriedade da inclusão de conteúdos direcionados ao desenvolvimento pessoal e interpessoal como parte dos objetivos formativos (Del Prette et al., 2004).

Del Prette e Del Prette (2003a, 2003b) realizaram estudos com foco na formação da educação superior, em especial, nas características das relações interpessoais para o trabalho. Destacaram as discussões direcionadas à qualidade da atuação profissional nos seguintes aspectos: formação técnica dos profissionais, o compromisso ético vinculado à profissão e o manejo do profissional para o estabelecimento de relações com as pessoas com as quais trabalha.

O manejo do profissional nas relações de trabalho muito se aproxima da proposta desta pesquisa que possui como foco as habilidades sociais como componente da formação

de futuros professores. Diante da interação social inerente ao trabalho de professores (seja com os estudantes seja com os demais educadores), o desenvolvimento das HS para a prática docente revela-se como campo propício à pesquisa e ao aprofundamento a fim de contribuir no manejo de estudantes universitários, professores em formação. Além disso, prima-se pelo desenvolvimento não somente profissional dos estudantes, mas para as relações sociais firmadas no contexto social e comunitário dos quais participa.

Observa-se que as dificuldades na interação interpessoal nos estudantes de nível superior são vivenciadas dentro e fora do contexto educacional. Podem estar associadas a características pessoais como os fatores psicológicos, embora não seja a regra, que podem, inclusive, prejudicar o andamento do processo formativo, bem como a conclusão do curso (Bandeira & Quaglia, 2005). Para além disso, as dificuldades são capazes de complicar a atuação como profissional e como ser social por excelência.

Dadas às configurações atuais de comunicação rápida, acesso facilitado à informação, contatos aproximados virtualmente e ampliação da rede de relação social, as exigências que recaem sobre a competência nos desempenhos sociais dos estudantes e futuros profissionais são inegáveis (Bandeira & Quaglia, 2005).

Essas exigências se iniciam dentro do contexto universitário e os estudantes são desafiados a desempenhar comportamentos que podem ser considerados complexos. Pode-se citar o falar em público (na apresentação de seminários), trabalhar em grupo, lidar com figura de autoridade (professor, coordenadores e diretores) os quais são comportamentos que exigem escuta, concordância ou discordância, argumentação, questionamentos, conduta diante de críticas, dentre outros (Del Prette & Del Prette, 2003a).

Somadas às demandas surgidas dentro do contexto universitário, destaca-se a preocupação com os desafios que serão apresentados quando for iniciado o exercício profissional. Del Prette e Del Prette (2003b) discutem os hiatos encontrados entre a formação universitária e as demandas do contexto laboral. São evidentes as dificuldades enfrentadas pelo fato de a formação não contemplar, muitas vezes, aspectos do relacionamento humano dos ambientes de trabalho. Os autores ressaltam, no entanto, o avanço nas tentativas de aproximação entre educação e ambiente de trabalho.

Além disso, a constatação de que o baixo rendimento acadêmico pode ser influenciado pela qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes de curso superior e que a abordagem educativa para a melhoria das relações pode funcionar como fator preventivo ao prejuízo acadêmico reforça o interesse na temática (Lopes, 2013).

Bartholomeu, Nunes e Machado (2008) apresentaram conclusões de estudo que revelou, em um grupo de estudantes universitários, maior evidência de empatia, atenção, compreensão e agradabilidade nas interações com os outros, quando eram identificadas presença de bom número de habilidades sociais em seu repertório.

Um estudo realizado por Del Prette, Del Prette e Correia (1992 como citado em Bandeira & Quaglia, 2005) foi destinado à compreensão do tema das habilidades sociais e sua associação com cursos específicos como serviço social, psicologia e engenharia mecânica. O objetivo consistiu em averiguar se as diferentes áreas apresentavam resultados contrastantes sobre habilidade social e competência social dos estudantes. Nenhum dos cursos colaborou, de fato, para o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos, o que denota a lacuna a ser preenchida na formação para aquisição de habilidades que serão necessárias à atuação profissional bem-sucedida.

São preocupações educacionais, culturais, conceituais e metodológicas sobre o caminho para o estudo, a avaliação e a promoção de habilidades sociais em estudantes universitários que constituíram foco dos estudos de Del Prette, Del Prette e Mendes Barreto, em 1998. Já Bandeira e Quaglia (2005) se referiram aos aspectos de rendimento acadêmico, desempenho profissional e saúde mental dos estudantes como vertentes relacionadas às habilidades sociais.

São diversos os campos de estudos que se empenham em investigar as habilidades sociais de estudantes do ensino superior. As preocupações são diversas e incluem o ambiente educacional, o ambiente profissional, o ambiente social. Foi evidenciado que as habilidades sociais, embora não sejam consideradas comportamentos acadêmicos, atuam como facilitadores para o bom rendimento acadêmico, para a motivação e engajamento aos estudos (Lopes, 2013).

Os resultados do processo formativo no ambiente educacional, com destaque para o ambiente universitário, não se restringem aos conteúdos acadêmicos e técnicos profissionais. Eles extrapolam a formação estritamente técnica para agregar resultados também do campo ético e social (Del Prette & Del Prette, 1998).

Em 2003b, Del Prette e Del Prette relacionaram três classes gerais de capacitação para os estudantes em nível universitário, consideradas as características próprias de cada curso e profissão. São elas: capacidade analítica – engloba o pensamento crítico, habilidades cognitivas para o raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões, busca de informações, domínio de conhecimentos teóricos de um campo específico... -,

capacidade instrumental – diz respeito ao conhecimento adquirido sobre a técnica necessária ao exercício profissional -, e competência social – comportamentos sociais funcionais para os diferentes contextos de trabalho e não restritos a eles.

Isso corrobora o caminho de discussão e estudo que tem defendido a promoção do desenvolvimento interpessoal de estudantes em sua formação universitária independente da área de conhecimento (Del Prette & Del Prette, 1998). A defesa da inclusão dos conteúdos das habilidades sociais no currículo e em programas educacionais deve ser, todavia, evidenciada nas áreas em que a interação social constituir o centro da atividade profissional.

A percepção de que os comportamentos sociais deveriam ser abordados na formação universitária e nas práticas de estágio e treinamento profissional de forma sistemática não permanece restrita a estudiosos, professores ou coordenadores de cursos. Também executivos e supervisores de treinamento no ambiente organizacional conseguem captar a forma secundária como tem sido tratadas a competência social e as habilidades interpessoais na formação, o que implica em muitos estudantes e trabalhadores que não se revelam hábeis nas interações profissionais (Del Prette & Del Prette, 2003b).

Identificadas as lacunas no desempenho social em contextos educacionais e profissionais de estudantes de ensino superior em formação de variados cursos de graduação, Bandeira e Quaglia (2005) afirmam necessidade de continuidade de pesquisas que abordem habilidades sociais e contexto universitário.

Del Prette e Del Prette (2003a) citaram um estudo executado na universidade de Harvard que indicou que alunos com melhores rendimentos acadêmicos não necessariamente ocupavam os melhores postos de trabalho em sua área. Ao contrário, muitos eram gerenciados por alunos que não dispunham de um excelente desempenho acadêmico, porém, ao longo do curso superior, executaram comportamentos interpessoais diferenciados como ouvir colegas e mediar conflitos.

Formação acadêmica somente não garante boa colocação no mercado de trabalho. Algumas dimensões da formação superior e profissional não acompanham as exigências das demandas de trabalho, especialmente quando se trata de diferentes formas das relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2003b).

Nesse processo de formação educacional, a figura do professor pode exercer um privilegiado instigador do desenvolvimento de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1998). Esse mesmo professor também é estimulado a mobilizar um conjunto de

habilidades interpessoais profissionais com o objetivo de mediar, conduzir e participar das interações no contexto educativo.

O professor e os demais agentes educativos são capazes de realizar atividades que englobem tanto as dimensões de ensino e aprendizagem, como também dimensões sociais que se revelam necessárias ao desenvolvimento interpessoal. Para isso, estratégias educativas que utilizem a comunicação interpessoal, mediada pelos agentes, possibilitam o constante desenvolvimento dos alunos (Del Prette & Del Prette, 1998).

É fundamental, portanto, o aprimoramento interpessoal dos alunos que ocorre de acordo com as condições educativas proporcionadas. E, ainda, depende das habilidades interpessoais profissionais desenvolvidas pelo professor em sua própria formação. Existe a interdependência de circunstâncias e ações nas quais a intervenção em um dos pontos pode influenciar positivamente nos demais componentes desse sistema educativo.

Desta maneira, as novas exigências das relações interpessoais abrangem a comunidade universitária nesse contexto de mudanças. São necessárias interações que qualifiquem a formação educacional para o contato com o outro, para o tratamento com as diferenças e para o respeito aos direitos. O contato harmonioso e produtivo entre pessoas e grupos na universidade e no trabalho perpassa o desenvolvimento dos estudantes mediado pelas práticas educativas de profissionais também habilitados socialmente. Esse contato harmonioso tem o fim último de se expandir para os demais contextos sociais aos quais os estudantes estão inseridos.

O contexto educacional constitui, desse modo, espaço para que sejam implementados esforços com vistas ao aprendizado de interações sociais positivas que envolvam empatia, solidariedade, escuta, diálogo, flexibilidade e cooperação (Del Prette & Del Prette, 2010).

Comportar-se de forma habilidosa dentro e fora do ambiente educacional prevê a assimilação de aspectos do convívio social que visam à qualidade de vida de todos. O contexto educativo apresenta-se capaz de desencadear e fortalecer o processo de desenvolvimento de habilidades sociais em seus estudantes contribuindo para uma formação relacional e social.

1.4 Competências e habilidades sociais da formação de professores

Vários autores sinalizaram uma tendência da educação mundial em apresentar problemáticas voltadas para os modelos de formação de professores (Aguerrondo, 2006; Pereira, 1999; Vaillant & Cuba, 2008). Estão em evidência questionamentos quanto ao trabalho docente e suas características primordiais de promoverem a formação do humano.

Mais do que um processo institucional, a educação e a atuação do educador devem conceber a pessoalidade da relação pedagógica e o processo formativo como uma relação também social e coletiva (Severino, 2009). Korthagen (2009 como citado em Flores, 2010) destaca o aspecto pessoal e o fator humano do processo de ensino.

De acordo com o autor, a dimensão humana do ensino tem sido deixada à margem e centralizada a aprendizagem no domínio da racionalidade. Sua defesa se embasa na necessidade de tomada de consciência do professor sobre sua função educativa, sua missão enquanto pessoa e de seus comportamentos sob o prisma da profissão. Ele propõe uma visão holística sobre educação, ensino e atuação docente que contemple aspectos pessoais e profissionais.

No final da década de 80, o termo interação social era utilizado ainda de forma genérica e isso não contribuía para a definição de quais dessas interações seriam interessantes para o contexto em sala de aula e que seriam objeto de atenção e trabalho do professor (Davis, Setubal & Esposito, 1989). Essa discussão levou Davis, Setubal e Esposito (1989) a indicarem a interação social como estratégia privilegiada de ensino e Freire (2011) a se referir à intencionalidade da ação entre educadores e alunos como via de construção e recriação de conhecimento. Essa mesma discussão orienta a compreensão do aspecto educativo relacional como essência do processo pedagógico e da aprendizagem significativa (De Vasconcelos et al., 2005; Delors et al., 1999).

De acordo com Conceição e Sousa (2012) as competências são construídas na formação e ao longo da atuação nas situações cotidianas do docente. A concepção de competência aqui adotada contempla a dinâmica entre saber e mobilizar (Perrenoud, 1998). Envolve a “capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (Perrenoud, 1998, p. 208).

As competências relacionam-se, em outra medida, como afirmado em Loughran (2009 como citado em Flores, 2010) à identificação dos alunos com a profissão. Isso

significa uma constante investigativa quanto às possibilidades de ação, necessidades de atualização da formação inicial, reflexão e elaboração de novos significados e construção de um papel profissional com habilidades, competências e um fazer próprio.

Del Prette e Del Prette (2003a) defendem a articulação entre competências de ordem técnica e as competências sociais na formação de estudantes de nível superior. De modo geral, as competências não podem ser dissociadas da relação com a atuação docente, que tem sido destacada neste trabalho. Perrenoud (2001) correlaciona o desenvolvimento da profissionalização dos professores ao desencadeamento de uma postura reflexiva e crítica que adote, como fim último, o desenvolvimento da sociedade. Na sua visão, nisto consiste um professor competente.

No estudo de Conceição e Sousa (2012) com professores portugueses procurou-se compreender as competências a partir do ponto de vista dos professores: quais competências seriam essenciais para o exercício da atividade docente. Como resultado, encontraram, entre as competências mais valorizadas por eles, a iniciativa de envolver os alunos na aprendizagem e no trabalho; saber organizar e dirigir as situações de aprendizagem; administrar e acompanhar o progresso das aprendizagens; e o trabalho em equipe (em ordem decrescente de valorização).

Em contrapartida, ao se investigar quais competências eram aplicadas concretamente nas circunstâncias do ensino foram identificadas, em ordem decrescente, o saber organizar e dirigir as situações de aprendizagem; enfrentar deveres e dilemas da profissão; administrar a própria formação contínua; administrar a progressão das aprendizagens; utilizar novas tecnologias.

Os resultados sugerem uma discrepância entre o que se considera essencial para o exercício profissional do professor e as competências mais utilizadas na prática. Nota-se o reconhecimento do seu papel mediador da aprendizagem sob a forma de envolvimento, acompanhamento e estímulo à aprendizagem por meio do compartilhamento nos trabalhos em equipe. Todavia, no dia-a-dia, dilemas da profissão e formação contínua ocupam o fazer docente de forma primordial no estudo em destaque.

Apesar de identificarmos o paradoxo nos resultados do estudo, como conclusão os autores afirmam que os professores participantes do estudo representam a concepção de nova valorização da aprendizagem. Uma aprendizagem que reconhece a grandeza do trabalho com as representações dos estudantes, a inclusão das novas tecnologias e a necessidade continuada de formação para lidar com as demandas atuais da educação.

Pontualmente, indicam a necessidade de investimento do professor em equipes de trabalho na instituição a fim de aperfeiçoarem o trabalho educativo, articulado com as propriedades da instituição de ensino e da realidade de vida e social.

Estudos como esse revelam a amplitude do campo das competências e a seriedade de sua inclusão na formação dos alunos nos cursos de licenciatura (Del Prette & Del Prette, 2003a). Amplitude revelada num conjunto de aspectos didáticos e subjetivos como o significado do processo de aprender, o desejo de se inserir nesse processo, o engajamento com as questões pedagógicas que abarcam as novas competências que perpassam uma construção educativa reflexiva (Perrenoud, 2001).

Perrenoud (1998) nos interpela a respeito das expectativas criadas sob a certificação da formação inicial e nos alerta para sua limitação e não garantia de competência dos recém-formados. Ele pontua dois fatos: as falhas advindas do processo de formação inicial e as transformações constantes tanto das pessoas quanto das realidades da atuação na área de ensino.

O autor nos instiga a considerarmos o caráter dinâmico das competências. Ainda que os alunos chegassem ao final do curso de graduação e logo iniciassem a carreira docente, sendo professores iniciantes competentes, o problema não estaria resolvido em sua totalidade em razão da instabilidade das competências durante o decurso da vida profissional. Isso justifica a importância da formação continuada e aprimoramento das competências docentes.

Neste trabalho, será adotado como referencial de competências a proposta de Perrenoud visto que busca contemplar a complexidade do ser docente e pode servir de subsídio à (re)formulação dos modelos de formação inicial e continuada de professores (Cysneiros, 2004).

Cysneiros (2004) salienta que, além dos conhecimentos teóricos, compõem as competências os saberes construídos ao longo da vida. Os saberes são mobilizados nas situações cotidianas e há possibilidade de aprendizado com base em erros e acertos nas situações individuais e coletivas. Dentro do ambiente de ensino, observa-se dificuldade de transposição de conhecimentos e saberes para a prática, o que resulta em falha de alunos e professores na mobilização do que aprenderam no ensino, no trabalho, nas vivências dentro e fora da educação.

Reafirma-se que Perrenoud (2001) declarou que os professores, além dos conhecimentos deveriam ser dotados de competências que não se limitavam ao âmbito dos

conteúdos a serem ensinados. Era demandado de sua atuação o manejo para lidar com a variedade de comportamentos das pessoas, nem sempre uma tarefa simples. Nesse sentido, propôs um conjunto de competências profissionais que podem embasar as discussões e reflexões perante mudanças das demandas da profissão.

São elas: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerar sua própria formação contínua.

Essas competências foram discriminadas como competências gerais e desdobram-se em competências de segundo nível/específicas (Cysneiros, 2004) abarcando questões de didática e outras específicas do contexto de ensino, domínio de saberes, conteúdos e conceitos; administração das realidades heterogêneas dos alunos; atenção à diversidade de aprendizagens e de ferramentas para este fim; motivação aos alunos, cooperação e envolvimento com a comunidade educacional – gestão, educadores, alunos – e externa; relacionamentos e parcerias; formação (Conceição & Sousa, 2012; Cysneiros, 2004).

Segundo Perrenoud (1999), a tendência das competências profissionais está em se configurarem cada vez mais sob o âmbito do coletivo, das estratégias e ações em equipe, exigindo tantas outras competências como as cooperativas, de conciliação, de comunicação, de regular as diferenças com postura reflexiva e flexível.

Soares et al. (2009) fortalecem o argumento de que o professor deve ser socialmente competente por se constituir um agente da educação. Sua desenvoltura social no ambiente educacional reflete no processo de ensino e aprendizagem, além de influir nos rendimentos acadêmicos dos estudantes.

A presente pesquisa compreende o valor das interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos como essenciais para a formação acadêmica, profissional e pessoal dos futuros professores. As competências para o trabalho do professor, desenvolvidas no trabalho de Perrenoud, vêm ao encontro do fundamento deste trabalho que prima pela percepção do coletivo e sua potencialidade para o desenvolvimento humano e considera reflexões anteriores sobre o reconhecimento das relações entre estudantes como primordiais e decisivas à socialização dos alunos (que não se restringe ao ambiente educacional), ao controle de impulsos, à aquisição de competências interpessoais e sociais, à compreensão de normas estabelecidas para o melhor convívio social, à consideração de

outros pontos de vista, com impactos no desempenho acadêmico e na formação enquanto cidadão (Coll, 1984).

As competências relacionais e sociais destacadas na proposta de Perrenoud (1999, 2001) reafirmam o que vem sendo discutido e posto como fundamental para a formação profissional do educador: são cada vez mais importantes competências de comunicação, de saber trabalhar com outras pessoas, de lidar com conflitos e solucioná-los como responsabilidade da área de educação com seus formandos e com a sociedade (Delors et al., 1999).

O valor educativo das interações sociais (Davis, Setubal & Esposito, 1989) relaciona-se às competências que correspondem, mais claramente, ao contato do educador com os alunos, com outros agentes educacionais, com a sociedade e como seu trabalho pode contribuir com estratégias de aprendizagem e de intervenção para a formação inicial dos licenciandos.

Consiste em uma perspectiva formativa capaz de favorecer o convívio social, o aprimoramento de competências que se desenvolvem em ambientes organizados institucionalmente, com públicos internos e externos à universidade, por estimularem e conduzirem determinadas comunicações com intencionalidade educativa (Davis, Setubal & Esposito, 1989).

1.5. Habilidades Sociais e a Formação de Professores

Ainda que tenha sido abordada, em capítulos anteriores, a temática das habilidades sociais, neste momento pretende-se ressaltar questões que se aproximam da formação de estudantes de licenciatura, futuros professores.

Del Prette e Del Prette (1997) defendem como imprescindível o aperfeiçoamento do repertório de habilidades sociais para o professor como requisito para a competência em promover condições de ensino interativas. Essa colocação corrobora a afirmação da função do professor ser fundamentalmente relacional (Soares et al., 2009). O papel de fazer com que os estudantes “aprendam a aprender” (Soares et al., 2009, p. 47) a ser cidadãos e profissionais, demanda do professor, progressivamente, habilidades sociais aplicadas ao contexto educativo e a capacidade de estimular o desenvolvimento de habilidades sociais nos futuros professores.

Na década de 1980, as habilidades sociais direcionadas à tarefa educativa eram correspondentes às situações de ensino e compunham três classes: manter disciplina; transmitir informações, habilidades ou conhecimentos; motivar os estudantes (Argyle, 1980 como citado em Del Prette & Del Prette, 2008).

No século XXI, a concepção dos cursos de formação de futuros professores consiste em formar licenciados como pessoas capazes de transformar a realidade, com utilização de uma perspectiva reflexiva para compreender o contexto da realidade social e puderem assumir olhar crítico e transformador. Isso resulta em promoção de recursos para proporcionar novas formas de interação dentro do contexto educacional que sejam fundamentadas em princípios éticos, de aceitação das diferenças e de combate aos preconceitos e condutas excludentes (Penin, 2001).

Nesse caminho, a construção do conhecimento encerra uma natureza social (Del Prette & Del Prette, 2006c). Para melhor aplicar os elementos sociais do processo de ensino e aprendizagem e da formação geral, em 2008, os irmãos Del Prette compilaram um sistema de HSE com classes e subclasses, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas

Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas

1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	3. Estabelecer limites e disciplina
1. Arranjar ambiente físico	16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis
2. Organizar materiais	17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
3. Alterar distância/proximidade	18. Negociar regras
4. Mediar interações	19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	20. Pedir mudança de comportamento
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	21. Interromper comportamento
6. Parafrasear	4. Monitorar positivamente
7. Apresentar objetivos	22. Manifestar atenção a relato
8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	23. Solicitar informações
9. Apresentar informação	24. Expressar concordância
10. Apresentar modelo	25. Apresentar feedback positivo
11. Resumir comportamentos emitidos	26. Elogiar
12. Explorar recurso lúdico-educativo	27. Incentivar
13. Apresentar instruções	28. Demonstrar empatia
14. Apresentar dicas	29. Remover evento aversivo
15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema	30. Estabelece seqüência de atividade (Premack)
	31. Expressar discordância/reprovação
	32. Promover a auto-avaliação

Fonte: “Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas” de Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A., 2008, *Paidéia*, 18(41), 522.

As quatro classes são denominadas *molares* por serem menos observáveis. As subclasses enquadram-se como componentes diretamente identificáveis e observáveis são elementos reconhecíveis pelo agente educativo que podem compor mais de uma classe simultaneamente (Del Prette & Del Prette, 2008).

A classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* integra comportamentos verbais e não verbais que organizem o ambiente, físico ou social, a fim de facilitar a interação educativa. As subclasses expressam comportamentos como preparar especialmente o local físico ou acessar outro ambiente a fim de facilitar o contato; durante a interação, aplicar recursos diferenciados (pedagógicos, lúdicos, etc); alternar entre proximidade e distanciamento entre alunos e do educador com os estudantes conforme objetivos específicos de uma atividade ou de acordo com a temática; conduzir a interação entre os alunos (estimular comportamentos assertivos, cooperativos, de expressão de sentimentos, de continuidade do diálogo...) (Del Prette & Del Prette, 2008).

Em relação à classe *Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais* convida-se à propagação dos conhecimentos relativos às HS na forma de conceitos, histórias, dados, etc. Recorre-se a perguntas para questionar e desafiar os estudantes com temas que incluam as relações interpessoais dentro do assunto em discussão; explica-se o conteúdo do que foi expresso pelo estudante (ex. Você quis dizer que se chateia quando te chamam pelo apelido.); realiza orientações a respeito do desempenho social esperado na atividade; exemplifica comportamentos dos alunos e suas consequências; apresenta conteúdos sobre comportamentos sociais e esclarece dúvidas; enaltece comportamentos socialmente adequados manifestados pelos educandos ou pelo agente como modelo; fornece instruções em relação ao comportamento desejável, no momento, e como desempenhá-lo; indica caminhos para solucionar uma questão de forma mais habilidosa; sugere discussões e reflexões sobre um assunto (Del Prette & Del Prette, 2008).

Quando se trata da classe *Estabelecer limites e disciplina* os comportamentos do educador são direcionados para justificar, sugerir, propor, fazer pensar e discutir sobre normas ou valores dos contextos formais e informais do dia-a-dia dos estudantes. Envolve descrever os comportamentos desejados, como indicar quando desejar falar e aguardar a vez para ouvir o outro; indicar o que deve ser evitado em prol do grupo; abrir espaço para discussão das regras, ajustes possíveis, expressão de concordância e discordância e das necessidades de todos; descrever comportamentos que necessitam ser modificados;

convocar o grupo para o seguimento dos critérios e regras acordados em prol do coletivo (Del Prette & Del Prette, 2008).

A última classe consiste em *Monitorar positivamente* que se traduz em ressaltar os comportamentos executados pelos estudantes adequadamente e obter maiores informações das situações vivenciadas e compartilhadas pelos estudantes. As subclasses englobam demonstrar interesse pela fala do outro; solicitar mais informações sobre comportamentos sociais antigos; concordar; descrever os comportamentos sociais positivos dos estudantes (*feedback* positivo); elogiar; chamar a atenção para o potencial dos estudantes e seus recursos disponíveis; compreender e acolher as expressões emocionais no grupo; expressar discordância a determinados comportamentos ou falas que não estejam de acordo com a proposta do grupo e com a conduta social; estimular a reflexão dos estudantes sobre seus próprios comportamentos num movimento de autoavaliação (Del Prette & Del Prette, 2008).

O conjunto de HSE propostas tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de HS em estudantes, o que auxilia no processo formativo profissional e pessoal das relações sociais da vida dos futuros professores. Soares et al., (2009) enfatiza a relevância das HS em professores para dar-lhes ferramentas para a formação de cidadãos e dotar-lhes de condições para exigirem seus direitos e de exercerem seus deveres.

Em um dos estudos de Del Prette e Del Prette (1997) foi explicitada a preocupação com as habilidades sociais do professor, principalmente a competência para mediar, conduzir, monitorar, participar de interações educativas na sala de aula. As inquietações giravam em torno de avaliar a existência ou não das habilidades interpessoais durante a atuação profissional e de como professores compreendiam que deveriam ser as interações educativas. Outro aspecto do estudo se referiu à avaliação da possibilidade de desenvolvimento de programas e intervenções para se promover a competência interpessoal do professor, com acompanhamento da eficácia e das chances de serem replicados na formação de professores.

Na pesquisa, foi estruturado um programa direcionado aos professores que tinha como objetivos específicos, dentre outros, a promoção e o desenvolvimento de elaborações condizentes com a proposição de condições de ensino interativas e valorização do repertório de habilidades profissionais interpessoais dos próprios professores; aprimorar as habilidades para selecionar alternativas pedagógicas que fortaleçam as interações sociais

com estudantes e entre eles; potencializar os comportamentos habilidosos nos professores que auxiliem na prática de intervenções com interações sociais educativas.

No trabalho houve o rompimento com a concepção tradicional dos modelos de formação de professores, pois o estabelecimento de um programa com a participação ativa dos professores para a promoção das competências e das habilidades foi aliado aos que Freire e Shor (2011) descrevem como aprendizado com base em experimentação.

Essa experiência se configura como estratégia de desenvolvimento de HS e competências nos professores e resulta no que Severino (2009) citou como necessidade de “investimento intencional” (p. 161) no desempenho de educadores com o intuito de fortalecerem a construção de mediações que levem aspectos da existência seja pessoal seja profissional.

Meireles (2009) também salientou o uso do repertório de HS pelos professores de forma competente com o objetivo de manter um bom desempenho interpessoal em sala. A autora defende que o déficit de HS no docente gera prejuízo para suas relações profissionais em toda a instituição de ensino, além dos prejuízos para os relacionamentos pessoais sociais. A identificação e a mobilização de HS nos docentes contribuem para o crescimento acadêmico, profissional e social dos estudantes de licenciatura quando inclui nas condições interativas criadas a realidade própria dos estudantes (Del Prette et al., 1998).

Para os formadores de professores é importante conhecer as próprias competências e HS, saber mobilizá-las e colocá-las a serviço dos futuros professores numa ação produtiva. Esse autoconhecimento pode ser promovido por meio de reflexões individuais e em grupo, com o auxílio de agentes sociais e educativos, com a formação de redes de contato e com o apoio de formações que instrumentalizem teoricamente e contextualmente. Com a base formativa e com o compartilhamento torna-se possível se autoavaliar e melhor compreender-se, assim como enxergar melhor o processo reflexivo e formativo dos demais (Perrenoud, 1999).

A discussão sobre competências e habilidades sociais do professor, especialmente como parte da formação dos cursos universitários de licenciatura, indica a transformação pela qual a profissão vem historicamente passando, uma vez que as habilidades tradicionais, didáticas e de controle de classe, não se demonstram satisfatórias no contexto histórico e social atual (Cysneiros, 2004).

As novas exigências tecnológicas, acadêmicas e sociais nos incitam a investigar e a agregar novos agentes na educação e na formação dos estudantes licenciandos que possam somar esforços para a adequação de competências e habilidades nos alunos, uma vez que representam a oportunidade de multiplicação de relações positivas, saudáveis e habilidosas nas interações educativas e no ambiente de convívio pessoal e social.

Mesmo que as intervenções específicas voltadas para a promoção de habilidades interpessoais do professor necessitem avançar nos estudos brasileiros (Del Prette ET al., 1998), a iniciativa da constituição de fóruns de discussão dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras emerge como campo para a discussão e criação de alternativas dentro da formação inicial de professores (Marques & Pereira, 2002).

Os fóruns de discussão sobre a problemática das licenciaturas se originaram no início dos anos 90 e centralizaram as discussões nos modelos de formação de professores que vigoravam e suas necessidades de revisão e reestruturação de cursos (Marques & Pereira, 2002). Entre as temáticas tratadas ao longo dos anos, incluíram-se as práticas do estágio (carga horária, prática de ensino); diretrizes da formação de professores, avaliação dos cursos de licenciatura, seus novos paradigmas e formação pedagógica dos estudantes; aspectos institucionais (estrutura dos fóruns, comunicação entre universidade e escolas públicas); políticas educacionais para a formação dos professores.

Essa iniciativa reforça a importância do diálogo interinstitucional para uma adequada preparação dos estudantes de cursos de licenciatura. Ressalta a necessidade de compartilhamento e construção conjunta de caminhos para a melhoria da formação. Descreve, particularmente, as lacunas dos aspectos pedagógicos, práticos (estágio), institucionais e da rede educacional. Contudo sem explicitar discussões sobre os temas em HS e competências relacionais até então efetivadas neste trabalho e que não devem se limitar aos momentos finais do curso de formação inicial de professores.

A inserção de estratégias de intervenção que promovam o compartilhamento de experiências significativas de vida, do processo de ensino-aprendizagem ao longo da vida com a viabilidade de construção de significados, conhecimentos, habilidades e competências sociais pode ser desencadeada desde o início da formação inicial desses futuros professores.

Cunha (2001) trabalhou o relato de experiências significativas de estudantes de cursos de licenciatura e as considerou como possíveis sementes para a inovação e

transformação de paradigmas da formação, o que caracteriza a intervenção coletiva necessária à formação global dos futuros professores.

1.6. O papel do educador social no desenvolvimento de HS em contexto educacional

São constatáveis as dificuldades dos professores de promover, em sua prática pedagógica, a aquisição de habilidades interpessoais nos estudantes e indispensáveis ao trabalho dos futuros docentes (Del Prette, 1990). Apoiado nessa verificação, Perrenoud (1998) defende a “obrigatoriedade de competência” que significa a obrigatoriedade de desenvolver capacidades para o enfrentamento de “situações educativas complexas” (p. 214).

Isso implica em atuação de uma diversidade de agentes sociais (Del Prette & Del Prette, 2003a), à qual nos cabe mencionar e ressaltar a figura do educador social. Mesmo que o educador social seja reconhecido pela prevalência de sua atuação em contextos não formais de ensino, onde o educador é representado pela pessoa do outro, nos colegas, nas pessoas do convívio social e comunitário, os objetivos da educação não formal¹⁵ (Gohn, 2006) adentram a perspectiva desta pesquisa, ainda que ela contemple sujeitos alocados na formalidade do contexto universitário.

A intencionalidade da ação, do ato de participar, da transmissão e troca de saberes, do processo interativo que desemboca em um processo educativo em que são consideradas as necessidades da formação pessoal dos alunos são objetivos do contexto da informalidade (Gohn, 2006) que penetram as necessidades de sujeitos ainda que agrupados num contexto formal, como é o caso deste trabalho.

É também desenvolver uma formação interacional, social, cultural com base nas concepções de igualdade e de fortalecimento da cidadania e da civilidade que representam metas da educação não formal. Algumas características que a educação não formal pode desenvolver como metas correspondem a alguns dos postulados deste trabalho como a oportunidade de aprender não somente conteúdos e conhecimentos pedagógicos, mas também quanto às diferenças e ao convívio social; o respeito a ser socializado; o trabalho

¹⁵Gohn, M. D. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *Proceedings of the 1.º Congresso Internacional de Pedagogia Social*.

com diferenças, com a construção de identidade individual e coletiva; a estruturação de condutas éticas (pessoais e profissionais) aceitáveis socialmente (Gohn, 2006).

O educador social, dentro da perspectiva comunitária, ao desenvolver o diálogo tematizado – que não consiste em conversa desprovida de intencionalidade – estabelece condições condutoras da formação do coletivo (Gohn, 2009).

Segundo Gohn (2009),

o Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora (p.34).

Enquanto agente social, como disposto por Del Prette e Del Prette (2003a), a figura do educador em formação para o exercício futuro do trabalho docente pode contar com a intervenção que a área de educação social - e sua articulação com os contextos comunitários - tem a desempenhar com a finalidade de problematizar, ressignificar e tematizar questões que compõem a realidade deste grupo de estudantes e sujeitos sociais. Por esse caminho, é possível antever a criação de um coletivo onde sejam promovidas competências pessoais e profissionais correspondentes ao processo de formação docente e formação de cidadãos.

Alves (2014) discute a inserção do educador social na realidade da educação formal. A autora defende que “o Educador Social assume um lugar privilegiado na ação educativa, porque enquanto profissional e técnico da relação, aprendeu que as questões do diálogo e da proximidade são demasiado relevantes para serem excluídas de uma escola que se assume como inclusiva” (p. 57).

A educação social contribui para a aproximação dos sujeitos aos propósitos de uma educação para a convivência que engloba a formação moral, social e a participação na comunidade. Está relacionada com a compreensão da singularidade dos sujeitos, de suas vivências e de sua contribuição como membro da sociedade. Os sujeitos, ao serem inseridos em oportunidades de aperfeiçoamento e socialização na formação, tornam-se alvo de um conjunto de finalidades educativas com destaque para as relações humanas (Martins, 2013).

A intervenção da educação social no ambiente educacional busca avançar na abordagem dos significados de valores culturais e educativos de uma comunidade; na ação

da sociedade sobre o indivíduo e deste na vida política e social; na aquisição de competências sociais que ultrapassam as estruturas da instituição escolar; como apoio educativo a pessoas e grupos num caminho educador da sociedade (Martins, 2013).

Por sua vez, Silva (2016) indica a atuação do educador social no contexto educacional pelo desempenho de papéis com a proposta de intervir nas vulnerabilidades e desigualdades identificadas. Ao citar Oliveira (2001), Silva (2016) completa que o objetivo central da educação social consiste em desenvolver a autonomia pessoal, as competências profissionais e o fortalecimento da cidadania em sujeitos e grupos, especialmente, em condições de risco.

O educador social exerce a função de dinamizar contextos comunitários de uma sociedade, que tem o papel de educar, e de estimular a função socializante da educação. Contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e de convivência por meio da intervenção dialógica, da mediação social e educativa; colabora com as instituições de ensino na interação com a comunidade e com as realidades familiares; desenvolve projetos para o fomento do encontro, da comunicação, do “intercâmbio cidadão” (Martins, 2013, p. 22).

Martins (2013) também se refere ao papel do educador social como mediador da integração social do indivíduo no ambiente educacional e demais contextos sociais. Encerra a contribuição da educação social no âmbito educativo como uma extensão também da atuação docente por favorecer a transmissão de

[...] conhecimentos culturais ou de uma cultura escolar, social e global, em que o aluno desenvolve competências e valores. Deste modo, a educação social incluiria conteúdos de diversas áreas ou domínios científicos com a intencionalidade de produzir efeitos de socialização (integração, adaptação, inserção,...) no sujeito da educação, que adquiriria e apropriaria os conteúdos ensinados. Assim, o educador social, na sua intervenção social escolar, será um prolongamento e aprofundamento da acção do professor, pois a educação social pretende a promoção social do indivíduo, no âmbito dos direitos e de uma sociabilidade, cultura e formação para a cidadania (Martins, 2013, p. 18-19).

CAPÍTULO 2 - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Quando concebemos que somos seres em constante desenvolvimento e passamos por etapas e ciclos ao longo da vida, percebemos quão peculiares são os momentos vivenciados. A cada etapa vamos adquirindo novas percepções, compreensões, aspirações sobre nossa realidade e a realidade do mundo.

Tomando por base essa ótica, o transcorrer da vida acadêmica e profissional é permeado por etapas, influências, saberes e perspectivas que interferem na transformação e aprofundamento do conhecimento e em sua aplicação seja em ambiente educacional ou profissional. Para este trabalho é relevante nos atentarmos às discussões e pesquisas que privilegiaram a formação de estudantes em cursos de licenciatura, como campo de estudo e intervenção.

A concepção de necessidade de formação adequada, não estática, baseia-se na percepção do caráter inconcluso do homem. Freire (2011) afirma que essa compreensão de ser inacabado confere à educação “um que fazer permanente” (p. 102). Formar um educador implica em conhecer as necessidades de formação, promover a clarificação sobre o que se espera de um educador para que haja sua preparação. Preocupar-se com a formação de professores remonta à compreensão de sua função essencial para a transformação e para o processo educativo como um todo (Rodrigues, 2001).

Em relação ao papel do professor, Cró (1998) o descreve como um ser em constante comunicação, inserido em grupos sociais e, portanto, um ator social. Esse componente da interação também foi ressaltado por Flores (2010) quando aponta que para se tornar professor está implicada a socialização profissional, além dos aspectos técnicos do ensinar e da formulação de sua identidade profissional.

De forma mais objetiva, Cró (1998) elencou alguns pontos compreendidos como imprescindíveis quando se trata de formação do professor. Os *conhecimentos* (a respeito de modelos educativos; tecnologias; conteúdo específico e técnico; sobre os próprios estudantes, suas realidades e fases do desenvolvimento; sobre as situações educativas e suas interações sociais e afetivas, etc); as *capacidades e competências* (para a análise das situações; planejamento e aplicação dos conhecimentos; percepção da necessidade de modificação e o reajuste de ações individuais e coletivas, etc); as *qualidades pessoais* (comunicação, empatia, acolhimento, autoridade, flexibilidade, criatividade para a resolução de problemáticas, etc.).

Gonçalves e Rodrigues (2015), ao refletirem sobre a formação de futuros professores, corroboraram o argumento de que docentes necessitam desempenhar uma variedade de funções que demandam um conjunto, por conseguinte, de competências. Nesse caminho, a complexidade do ambiente educacional não deve passar despercebida assim como o arranjo de múltiplas tarefas que reúnam e trabalhem as esferas ética, afetiva, relacional, cognitiva, linguística, dentre outras, para o enriquecimento das condições ao desenvolvimento humano¹⁶.

2.1 A formação docente em Portugal

Nas décadas de 60, 70 e 80 houve, em Portugal, um período de carência de professores a partir da expansão da escolarização obrigatória. Com a diminuição da natalidade, a convocação e formação de professores foi possível solucionar essa questão e abrir espaço para outra problemática: a qualidade da formação docente (Alarcão et al., 1997).

Conforme a Lei n.º 46/86¹⁷, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que constitui “a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores” (Alarcão et al., 1997, p. 3), foi estabelecido no artigo 2º que o sistema educativo deve atender às mudanças sociais e contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade com incentivo à formação cidadã. Complementa que a educação pode promover o desenvolvimento do espírito democrático que respeita os outros e suas ideias, estabelece diálogo e julga criticamente a realidade social na formação em cidadania.

No artigo 30 da Lei 46/86 estão descritos os princípios para a formação de educadores e professores dos quais destacamos a formação inicial de nível superior, que forneça informações, métodos e técnicas, bem como “formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. A docência em todos os níveis e ciclos será exercida por professores com diplomas para as formações profissionais específicas.

Os cursos de licenciatura foram descritos como requisito básico para formação de professores do ensino básico e secundário. Com as alterações dadas pela Lei 49/2005, “os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através

¹⁶Trataremos, em seguida, de reflexões sobre a formação docente em Portugal e no Brasil. Cabe destacar que os processos formativos do Brasil e de Portugal são distintos, bem como as exigências para o exercício profissional do professor.

¹⁷ Alterada pelas Leis n.º 115 de 19 de setembro de 1997, Lei 49 de 30 de agosto de 2005 e Lei 85 de 27 de agosto de 2009.

de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino” (Art. 31). Foram conferidos, no ensino superior, os graus de licenciado, mestre e doutor.

Em estudo realizado por Braga e Bizarro (2003), as autoras focaram na investigação da identidade profissional, elaborada na perspectiva de professores recém-formados na docência de línguas estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Ao citarem Esteve (1989), as autoras estabelecem crítica ao processo de formação inicial de professores por se distanciar de um esquema integrativo dos professores recém-formados à prática docente.

Segunda as autoras, essa estrutura de formação inicial normativa tende a desconsiderar as percepções advindas das histórias de vida que refletem nas representações profissionais elaboradas por cada sujeito. Identificaram preocupações dos professores em início de carreira quanto ao tipo de relações que seriam estabelecidas em sala de aula na relação com os alunos e, embora os professores que participaram do estudo tivessem vivenciado o mesmo processo formativo, suas práticas e representações revelavam mais sobre si mesmos do que sobre a formação docente e sobre a participação na comunidade educacional que ocorreu após a conclusão do curso.

Um ponto essencial mencionado nesse estudo consistiu em revelar que os estudantes construíram suas identidades profissionais com base nas experiências da formação inicial que eram coerentes com as próprias representações sobre a profissão. Nesse ponto, Cunha (2001) destaca que o contato com os professores e as vivências marcantes da interação professor-aluno são reflexo das concepções construídas e escolhas formativas.

No mesmo sentido, Souza (2009) frisa a necessidade de compartilhamento de experiências dentro do ambiente educacional como oportunidade para o desenvolvimento de referências para a vida profissional. Sem a discussão sobre vivências, erros e acertos, os alunos, ao se formarem, tendem a fundamentar sua prática numa reprodução da conduta de seus professores ou em algumas das ações da época de formação inicial. Prejudica-se, desse modo, a promoção de transformação numa atuação docente inovadora e significativa.

O achado de Braga e Bizarro (2003) lhes permitiu defender uma configuração do processo de ensino e aprendizagem em que fossem utilizadas metodologias “ativas, cooperativas e participativas” (p. 625) e nas quais fossem exigidos novos saberes, novas atitudes, novas competências de professores e de alunos.

Um dos aspectos do educar e formar, também exposto pelas autoras, referiu-se à capacidade de conscientizar os futuros educadores a respeito do “papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo e a de responder às exigências, conforme as transformações sociais, metodológicas e científicas impostas” (p. 629). Concluíram, por fim, que o processo formativo deveria educar e formar para a autonomia, liberdade, solidariedade, cidadania, cultura, tecnologia, inovação, criatividade, desenvolvimento harmonioso e para a coesão social (Simão, 2002 como citado em Braga & Bizarro, 2003).

Todo o conjunto de discussões em relação ao papel do professor, sua identidade e formação foi suscitado por um fenômeno demográfico e social de elevação da população nas instituições de ensino e consequente falta de professores em todo o mundo (Delors et al., 1999). A necessidade e a convocação em massa não corresponderam à contratação de profissionais qualificados diante da falta de recursos. O somatório de turmas lotadas, limitadas ferramentas pedagógicas e poucos recursos financeiros culminaram em prejuízo para as condições e relações de trabalho dos professores que se depararam, inclusive, com os desafios da condução de estudantes em situações complexas e deficitárias familiar e socialmente.

As más condições de trabalho dos professores, as lacunas da formação profissional, as características do contexto social que adentraram ao ambiente educacional constituem até hoje fatores que refletem em desestímulo dos profissionais para o investimento em seu próprio aprimoramento técnico, acadêmico e interacional (Marques & Pereira, 2002). Isso desencadeia a desmotivação em jovens estudantes quanto ao futuro profissional, bem como ao interesse pela busca da licenciatura e cursos sequenciais de formação.

Teixeira (1932) já declarava a preocupação da educação com a qualidade dos professores - então denominados mestres - em seus contextos de trabalho, remuneração, conhecimento técnico e cultural como também a formação moral e social. Pereira (1999) afirma igualmente que a precariedade das condições de trabalho, remuneração, jornada, carreira prejudica a dimensão pedagógica e as formações inicial (enquanto estudantes) e continuada dos professores.

De fato,

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Juntamente com a pertinência das configurações do contexto de trabalho dos professores, a formação requer adaptabilidade do educador às transformações sociais, às mudanças em nível institucional e da própria função do educador nas metodologias de ensino (Gonçalves & Rodrigues, 2015). Esses fatores foram alvo de regulamentação, na realidade portuguesa, por meio do Decreto-Lei n.º 43/2007¹⁸ que evidenciou a singularidade do papel do professor para atender às especificidades educacionais e sociais.

Falar em formação inicial de professores significa investir em sua preparação para compreenderem as instituições de ensino como contextos em constante mudança (Flores, 2010). Uma mudança que emerge das configurações sociais e exige dos professores reflexão contínua sobre sua atuação efetiva e sobre como sua atuação tem sido compreendida na comunidade educacional e em suas extensões.

A abordagem sobre formação inicial e continuada foi tratada por Souza (2009) em referência ao caráter transitório da experiência do professor em início de carreira. Nesse início, o professor transita por algumas características: a transição entre duas identidades (antes aluno, depois professor); sentimentos de preocupação, medos, angústias e incertezas; alto gasto de energia e concentração para a solução de problemas; sensação de sobrecarga pela diversidade de demandas; adaptação à administração adequada do tempo; flutuação entre a realidade e os modelos aprendidos na formação inicial; dentre outras (Perrenoud, 2002 como citado em Souza, 2009).

O início do exercício profissional é permeado por um peso considerável no qual a experiência tende a potencializar ou anular os esforços posteriores de melhoria da qualidade de sua formação (Aguerrondo, 2003). Presume-se que a mudança para a melhoria na formação se concentre tanto nas instituições de ensino onde os estudantes podem exercer a prática quanto nas instituições onde iniciam sua atividade profissional como professores.

As características da atuação inicial enfrentadas pelos novos professores direcionam a uma necessidade de reflexões coletivas a respeito do conjunto do sistema educacional e suas implicações na vida profissional dos professores (Schön, 1992). Os efeitos podem conduzir à constatação de necessidade de melhoria na eficácia dos métodos

¹⁸Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série — N.º 38. Recuperado em 27 de fevereiro, 2017, de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao_geral.ver_legislacao?p_nr=350

e das relações educativas como resposta aos casos de insucesso escolar, por exemplo (Schön, 1992).

2.2 A formação docente no Brasil

De acordo com o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aos docentes cabe, dentre outros, zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ainda no artigo 62 da LDB (com as alterações posteriores dadas pela lei nº 13.415/2017¹⁹):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essas indicações atuais dos requisitos para o exercício docente no Brasil é resultado de uma série de inquietações. Dentre elas, Severino, em 2009, descreveu o quadro da educação brasileira como deficitário e alertou para que todos que assumissem um compromisso ético de valorização da dignidade humana se comprometessem a se lançar numa proposta de política educativa competente.

Segundo o autor, a competência para a docência estaria ligada à consolidação de condições dignas de trabalho, ao uso de todos os recursos disponíveis à construção de cidadania, à evolução em esferas de vida pessoal e social, de expansão cultural e de conhecimento.

Ao citar o comprometimento exigido às políticas educativas competentes, não se pode afastar a responsabilidade e o papel do Estado em proporcionar oportunidades para a formação dos professores (Tanuri, 1989).

¹⁹Brasil (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado em 26 de abril, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7

Historicamente, os primeiros cursos de graduação surgiram no início do século XIX após a chegada da família real ao Brasil (Penin, 2001). A preocupação com o preparo dos professores foi explicitada, no entanto, somente após a independência, no transcurso da organização da instrução da população (Saviani, 2009). Nos anos 30 do século XX, o governo do presidente Getúlio Vargas apresentou uma nova disposição do ensino superior quando estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual atribuiu aos cursos de graduação a tarefa de formar professores (Penin, 2001).

No auge das reformas educativas, em 1932, foi publicado um manifesto dos pioneiros da denominada educação nova. Esta se propunha a superar os vieses impostos pelos interesses de classes e descreveu como fundamento a vinculação da educação à sociedade com um todo. Cada indivíduo seria reconhecido em suas necessidades sociais e educativas e a educação estaria centralizada na vida, no humano, no social, na solidariedade, na cooperação (Azevedo et al., 2010).

Um dos paradigmas que predominou no Brasil, na década de 40, representou o modelo conhecido como “esquema 3+1” que serviu de referência para os cursos de licenciatura e de pedagogia. À licenciatura caberia formar professores para ministrarem disciplinas específicas que seriam aplicadas na formação de adolescentes e jovens. Conforme o “esquema 3+1”, três anos seria utilizado para o estudo de conteúdos técnicos específicos da área da licenciatura e um ano seria dedicado à formação didática e pedagógica do professor (Pereira, 1999; Saviani, 2009).

Assim, o que se percebe na estruturação inicial da formação de professores nos cursos de licenciatura equivale à presença marcante de conteúdos cognitivos e culturais e a marginalização da formação pedagógica e didática. Estas últimas simbolizavam o cumprimento de exigências formais para a obtenção do título de professor (Saviani, 2009).

De forma mais distante que a formação pedagógica, as habilidades específicas, concepções gerais e atitudes recebem pouca atenção dentro da estratégia educativa de formação inicial (Del Prette & Del Prette, 1997).

Em agosto de 1971, foi instituída a Lei 5.692²⁰ que reorganizou a estrutura da educação em 1º grau e 2º grau. Com a promulgação dessa lei, para as últimas quatro séries

²⁰Brasil (1971). *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado em 12 de fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

do 1º grau (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) e para o 2º grau, os professores deveriam ter formação em nível superior em cursos de licenciatura e nas séries iniciais do 1º grau a formação docente se dava em cursos de nível técnico (Curso Normal).

As inquietações a respeito do conteúdo pedagógico como parte fundamental da formação do professor e a necessidade de ocupar esse espaço, não lograram o êxito necessário (Saviani, 2009). O longo percurso de iniciativas do Estado para legitimar a formação de professores apresentaram um resultado final em que se avalia a “precariedade das políticas formativas” (p. 148) sem a otimização de uma consistente estrutura de preparação docente no país.

Em 1996, foi instituído pela Lei 9394²¹ que o dever do Estado na área da educação pública e obrigatória estaria centralizado na educação básica (dos 4 aos 17 anos de idade) que compreendia pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (Art. 4º, inciso I). Essas reformulações na ordenação da educação levantaram, por conseguinte, debates e pesquisas referentes à formação dos docentes para atuarem nesse nível de ensino (Gatti, 2013). Coube ao MEC à missão de desenvolver e implementar as novas políticas relativas ao exercício do docente na educação básica.

Com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica²², em 2009 e sua revisão em 2016 ficaram estabelecidos em seu artigo 2º os princípios da formação de professores, pedagogos e demais profissionais da educação com atuação no contexto da educação básica:

- I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
- II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
- III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

²¹Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*, LDB, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 16 de novembro, 2016, de portal.mec.gov.br.

²²Brasil (2016). *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado em 30 de janeiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social [grifo nosso] (Brasil, 2016, Art. 2º).

Como é possível perceber nos pontos destacados dessa política, muitas das diretrizes legais seguem ao encontro das preocupações deste trabalho e emergem como forma de resposta às inquietações das produções científicas e reflexões sobre educação e a precariedade das propostas formativas dos educadores.

Embora necessitemos destacar que a legislação nem sempre tem sido aplicada, cabe reconhecermos o avanço da legislação para a implantação de políticas educacionais

próximas às mudanças sociais e às discussões teóricas sobre o tema da formação de professores.

Destaca-se também como política de qualificação da formação docente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em junho de 2010 pelo Decreto nº 7.219²³. De acordo com Stanzani, Broietti e Passos (2012), o programa surgiu de uma ação conjunta do MEC, da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PIBID fomenta a iniciação à docência com base na oferta de bolsas a alunos de cursos de licenciatura presenciais para atuarem em escolas públicas na educação básica. O incentivo financeiro é destinado também a coordenadores e supervisores dos estudantes nas escolas públicas. O programa estimula de forma direta as ações formativas nos cursos de licenciatura (Gatti, 2013) e antecipa o contato dos estudantes com a realidade do exercício profissional nas instituições públicas de ensino da rede.

Vários pesquisadores tem se preocupado com a discussão da reformulação da formação inicial nos moldes da práxis reflexiva (Gatti, 2013; Gonçalves & Rodrigues, 2015; Schön, 1992; Souza, 2009). Criticam os currículos tradicionais que não preveem integração entre teoria e prática, não favorecem a conduta reflexiva e as experiências de trabalho dos alunos como se limitassem as possibilidades didáticas (Gatti, 2013). Enfatizam as influências dos diversos setores sociais e políticos no momento da formação inicial, o que demanda prática reflexiva para reformulação das concepções do sistema educativo, quando necessário, para a superação de dificuldades, desafios e construção de opções eficazes (Gonçalves & Rodrigues, 2015).

Essa dimensão reflexiva caminha na lógica de que, além da gama de conhecimentos que penetram o ambiente de ensino, a forma de transmissão e de construção dos mesmos revela-se ponto central no que diz respeito à formação docente. Cunha (2001) utilizou a contribuição de Bernstein (1988) para afirmar que o processo de construção do saber fundamenta-se na dinâmica da sociedade de produção de subjetividades. Constitui uma dinâmica entre individual e coletivo que se torna bastante limitada sem a oportunidade da circulação do pensamento, do questionamento e da reflexão.

²³Brasil (2010). *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Recuperado em 30 de janeiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

Participar criticamente e interrogar-se eticamente com base nas situações de aprendizagem prática conduzem ao discernimento profissional e reúnem as esferas do conhecimento e da inteligência com o olhar atento ao outro (Perrenoud, 1999). A participação, desde a formação inicial, de uma prática que inclua a reflexão e a postura crítica elevam as possibilidades para a construção de competências profissionais docentes.

A partir da contribuição de Delors et al. (1999), depreende-se que esse processo complexo e reflexivo das formações acadêmica e profissional integra o caminho educativo vivenciado ao longo da vida. Apesar de um conjunto de reproduções que possam acontecer para o aprendiz, há necessariamente uma interpretação pessoal que estimula a apropriação do conhecimento. Une-se, sob este ângulo, conhecimentos não formais e formais, talentos inatos e novas habilidades que somente podem ser compartilhados na educação por meio das relações sociais e da reflexão conjunta dos diversos contextos – laborais, educativos, culturais, sociais.

Não se deve distanciar os professores em formação inicial e continuada dessa oportunidade de trocas contínuas com a comunidade, a qual também se emoldura como ponto de apoio à educação (Azevedo et al., 2010). No prolongamento formativo da vida e da formação profissional, a aprendizagem acontece na possibilidade de ampliação da rede de contatos: institucionais, comunitários, profissionais, acadêmicos, relacionais.

Ponte (2002) acompanha esse raciocínio com seu questionamento em referência às possibilidades de evolução das instituições de ensino e se posiciona com veemência ao afirmar que a educação separada da comunidade é uma instituição prestes ao desaparecimento. A transformação deriva, segundo o autor, de uma integração entre instituições de ensino e comunidades com a inserção de uma perspectiva mais humana, enriquecida de recursos materiais e humanos.

Essa concepção também foi explanada no citado Decreto-Lei n.º 43/2007, citado anteriormente, ao abordar sobre a formação educacional geral. Somados aos critérios de conhecimentos, competências, capacidades para exercer a atividade docente, nesse documento legal pontua-se a respeito da interação com a comunidade e a participação ativa para o desenvolvimento de políticas educativas como componente da etapa de formação.

Diante de tantos desafios à educação, ao rompimento com o isolamento das instituições e maior fortalecimento da rede institucional e comunitária, cabe caracterizar como inexato o resultado da formação inicial para o início da atividade docente (Perrenoud, 1998). Isso não determina, todavia, o insucesso no trabalho dos novos

professores, uma vez que esta formação inicial exerce ponto de partida para a constituição de sua identidade de professor, para a aquisição de novos conhecimentos que acompanhem a transformação social.

A inexatidão torna-se perceptível quando identificada na formação inicial a combinação de saberes numa lógica aditiva. Roldão (2001 como citado em Flores, 2010) critica esse paradigma, pois fragiliza a formação que deve ser conduzida por uma interação entre componentes e pelo constante estímulo reflexivo ao próprio processo formativo do futuro professor.

A lógica da adição de saberes tende a formar professores especialistas, desvinculando-os da responsabilidade científica como um todo. Essa prática contribui para relegar ao momento do estágio a incumbência de unir conhecimentos e conteúdos à prática escolar, atividade desenvolvida nos momentos finais do curso de licenciatura (Pereira, 1999; Rodrigues, 2001).

Essa discussão nos indica a tamanha complexidade que acomete o processo de formação de futuros professores, o que levou Aguerrondo (2003) a descrever a formação docente como “o pior problema e a melhor solução em educação” (p. 7).

Ao se observar a situação do ensino público brasileiro, suas lacunas e necessidades e a elevação das análises sociais e políticas sobre a formação de professores (Vieira, 1986), reflete-se sobre o papel desempenhado pelo poder público e pelas instituições a quem foi atribuída à função de formar os futuros professores.

A autonomia conferida aos entes da federação busca descentralizar e expandir a possibilidade de implementação de legislação que invista numa educação que atenda a realidade local (Gatti, Barreto & André, 2011). Também às universidades e institutos federais a autonomia para desenvolver os projetos educativos e os currículos proporcionam efeitos em formação de docentes que atinge as escolas brasileiras em seu trabalho cotidiano.

O papel dessas instituições, dotadas de possibilidades de estruturação de sua própria proposta formativa, com o amparo da legislação federal, está em aliar o desenvolvimento da competência prática ao conhecimento científico. Souza (2009) descreve como desafio das instituições na formação em geral do profissional, a crença na eficácia em ordenar separadamente conhecimento, e depois, capacidades e competências.

Sob a mesma perspectiva, Pereira (1999) havia sugerido a problemática de priorização da formação teórica do professor em detrimento da formação prática,

dispensada ao período de estágio. O mesmo desafio se estabelece diante da dissociação comumente desempenhada entre disciplinas ditas científicas e disciplinas pedagógicas, num movimento que revela a inadequação à realidade da prática docente por resultar nas dicotomias teoria versus prática; domínio de conhecimento específico versus domínio das habilidades para ensinar.

Na mesma linha de abordagem sobre os dilemas entre associação teoria e prática, Flores (2010) cita Calderhead e Shorrock (1997) que discutem a postura de simplificação desse dilema na formação inicial a partir da caracterização da teoria com o que ocorre no contexto universitário e da prática com o que é aplicado nas escolas. Sua crítica salienta que algumas práticas solidificadas contradizem a concepção de integração e articulação entre os dois contextos de formação.

Em atenção ao aspecto integrativo entre ferramentas, conhecimentos, execução de ações na formação de professores, Ponte (2002) fez referência à esfera das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Indicou o uso dessas tecnologias como um dos caminhos para se trabalhar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e competências que, conforme sua proposta, devem compor esse processo de fortalecimento da atuação docente.

No campo das atitudes e dos valores, ressalta a abertura à apropriação de conhecimento no campo das tecnologias, à concepção de novos papéis que a inclusão dessa ferramenta pode proporcionar ao ensino e à aprendizagem e reflexão sobre os componentes legais, éticos, culturais e políticos dessa nova ferramenta. O autor destaca também a capacitação necessária ao uso das tecnologias para incorporação à sua prática profissional. Isso implica em compreender as ferramentas, desejar integrá-las ao processo de ensino e que isso não se resuma ao ambiente educacional, mas se expande na relação com a comunidade e demais espaços de interação e de condução de atividades.

Além do mais, o autor cita a necessidade de utilizar as TIC a partir de uma ampla concepção de sua participação para o processo formativo e para o fundamento pedagógico. A abordagem do autor nos direciona a ampliação da compreensão de formação de professores, uma vez que os parâmetros destacados em relação à formação direcionada às tecnologias não se limita a esse âmbito, mas serve de apoio para a formação de professores como um todo.

A formação de modo integral, do ponto de vista de Delors et al (1999), é composta por quatro pilares: *aprender a conhecer* (disposição para aprender a aprender; orientação

do uso da memória, da concentração, da atenção e do pensamento); *aprender a fazer* (de modo amplo, envolve a qualificação profissional, competências para enfrentar numerosas situações, trabalho em equipe ao longo da vida estudantil); *aprender a conviver* (descoberta de si e do outro; promoção de cooperação e da habilidade de colocar-se no lugar do outro; consciência da variedade humana e sua interdependência); *aprender a ser* (educação e formação devem estimular o desenvolvimento total do estudante – corpo, inteligência, sensibilidade, responsabilidade...).

Na opinião de Soares et al. (2009), o ensino formal tende a dar ênfase aos dois primeiros pilares e de modo mais presente ao aprender a conhecer. Os autores defendem que as duas últimas formas de aprender têm sido introduzidas no ensino por circunstâncias e não de forma intencional como se representassem um incremento inerente ao conhecer e ao fazer.

Depreende-se dos vieses encontrados na educação e na formação docente que as formações de professores oferecidas nem sempre contribuem para o surgimento e o aperfeiçoamento real de competências, por abordarem de forma superficial certas dimensões educativas (Perrenoud, 1998).

As competências gerais e específicas na formação universitária foram mais bem delineadas com base nas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em geral (Del Prette & Del Prette, 2003b). Os aspectos relacionais e de desenvolvimento interpessoal deixam ainda a desejar na proposta formativa geral que destaca, primordialmente, as capacidades acadêmicas e instrumentais da aprendizagem.

Rodrigues (2001) retrata a seriedade em se investir o possível na racionalidade técnica e na apropriação do conhecimento assim como em perspectivas reflexivas que abordem a subjetividade, os valores, as relações e a pluralidade. A construção de conhecimentos significativos se coaduna com a produção do saber em empreendimentos, vivências e interações que não excluem as inquietações e dúvidas desencadeadas no processo formativo dos estudantes (Pereira, 1999).

Conforme afirma Gatti (2013), “os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente” (p. 54). Essas práticas, apoiadas na participação crítica e ativa, conduzem ao aprendizado baseado na cooperação e atuação em rede, à vivência na escola como uma comunidade educativa, ao sentimento de pertencimento à profissão e do papel de contribuinte para sua melhoria e ao

diálogo dentro e fora dos muros da instituição “como profissionais que colocam sua especialidade a serviço do debate sobre as políticas educacionais” (Perrenoud, 1999, p. 12).

A presença ativa dos estudantes em seu processo formativo e sua extensão para as realidades sociais reforçam o que Teixeira (1932) retrata como função social do professor. Sua preparação, inicial e contínua, deve ser consistente e desenvolver qualidades intelectuais, éticas e afetivas, uma vez que essas qualidades fazem parte das demandas existentes na sociedade (Delors et al., 1999) .

O exercício profissional do docente carece de crença em um projeto de educação vinculado à realidade social (Gatti, 2013). Representa formar professores para o ensino do conhecimento e das dimensões que o envolvem sem esquecer a coerência de valores e práticas para o convívio social; significa desenvolver nos futuros professores a consciência sobre seu papel como agente social e como profissional; atentarem-se para a observância do perfil dos estudantes, suas características pessoais e sociais; reconhecerem-se como mobilizadores da instrução e da formação para vida, para a democracia e para a luta pelos direitos individuais e sociais (Gatti, 2013).

A formação de professores perpassa por uma continuidade que se inicia na inserção do estudante no curso de licenciatura que segue conduzido a trilhar um percurso de desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse caminho, Souza (2009) alega que o futuro professor deve participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se um profissional reflexivo.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Plano de Investigação

Esta dissertação se propõe a investigar o fenômeno da formação docente de estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB, quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais inerentes ao trabalho do professor, nas quatro turmas que estavam em andamento até o final de 2016.

A compreensão de um fenômeno, segundo Richardson et al (2012), significa conhecer suas características próprias e sua ocupação de determinados espaço e tempo. É, segundo os autores, por essência, objeto do conhecimento científico.

A postura construtivista norteia este trabalho por ser “uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade” (Gil, 2011, p. 24). O conhecimento passa a ser concebido como resultado das interações entre pessoas e contextos.

A pesquisa, enquanto “caminho para se chegar à ciência” (Britto & Feres, 2012, p. 238), adota uma diversidade de métodos, técnicas e instrumentos para alcançar respostas fidedignas de fenômenos e realidades.

Esta investigação possui natureza descritiva e sua escolha objetivou compreender a situação atual da formação docente no curso de licenciatura em Letras/Espanhol. Segundo Gil (2011), as pesquisas descritivas têm o objetivo primordial de descrever características de determinada população ou de um fenômeno ou ainda estabelecer relações entre variáveis. Englobam as pesquisas que buscam levantar as percepções, opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Com base na descrição do fenômeno e em sua caracterização, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa como critério para análise da realidade dos estudantes e do curso. A pesquisa qualitativa apresenta capacidade de captar intencionalidades e significados dos atos, dos comportamentos, das relações e dos emaranhados sociais estabelecidos (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014).

Segundo Carmo e Ferreira (2008), o paradigma qualitativo está relacionado à investigação da conduta humana sob o ponto de vista dos próprios sujeitos investigados, tem fundamento na realidade e segue uma orientação na tentativa da descoberta e exploração dos contextos, valorizando o processo de construção e expressão subjetiva dos

sujeitos. Engloba a dinamicidade da existência e pretende compreender a realidade de determinados sujeitos sem a intenção de generalizar os achados.

Os autores abordam, da mesma forma, a viabilidade da combinação dos métodos quantitativos e qualitativos em pesquisa. Ressaltam a atenção à escolha dos métodos e dos instrumentos para a coleta de dados de forma a responderem as questões da pesquisa.

Quando se trata de uma pesquisa que tem o objetivo de estudar uma comunidade, Carmo e Ferreira (2008) sugerem que sejam interpelados vários atores locais por meio de entrevista e que esses dados sejam cruzados com informações de outras fontes a fim de garantir fidedignidade aos dados sobre esse contexto comunitário.

Sob esta perspectiva, descreveremos a seguir a caracterização dos sujeitos participantes, os instrumentos de recolha dos dados e a proposta de análise qualitativa aplicados a esta pesquisa.

Inicialmente, cabemos esclarecer que o contato com os estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol, ao longo das atividades de trabalho no IFB, representa a fonte principal das inquietações que originaram as questões da presente pesquisa.

O acompanhamento cotidiano realizado como psicóloga²⁴, membro da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) do *campus* Taguatinga Centro/IFB, proporcionou o acesso a diversos aspectos das trajetórias de vida dos estudantes, em especial, dos alunos do curso de Licenciatura.

Os relatos apresentados bem como as características do processo de adaptação às demandas formativas do curso de graduação (nos níveis técnicos, acadêmicos e relacionais) foram constantemente concatenados com aspectos da vida, das relações, dos conflitos vivenciados no cotidiano externo aos muros do IFB.

O acesso e o vínculo estabelecidos nessa relação da pesquisadora com os sujeitos favoreceram a coleta de informações da percepção e do contexto desses estudantes, o que serviu como sementes para a visibilidade da intervenção social nesta comunidade. Identificaram-se diversas lacunas, expressas em seus relatos, sobre a etapa educativa e formativa como futuros professores e como cidadãos que motivaram a proposta deste estudo.

Boni e Quaresma (2005) discutiram sobre a relevância da proximidade social entre pesquisador e pesquisado. Quando os sujeitos de pesquisa são pessoas conhecidas

²⁴No *campus* Taguatinga Centro a pesquisadora atua no cargo de psicólogo na assistência direta aos estudantes.

pelo pesquisador ou existe certa familiaridade e contato, a colaboração para a pesquisa seria favorecida.

3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Participaram desta pesquisa estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB que ingressaram por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e estavam cursando o primeiro curso de graduação²⁵.

Para a efetivação de intervenções, a compreensão e o estudo do contexto comunitário, neste caso, a comunidade educacional constituída de forma mais delimitada pelos estudantes que ingressaram no curso de licenciatura Letras/Espanhol do IFB, revela-se como conduta indispensável para a intervenção em Educação Social.

O curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB teve sua primeira turma no primeiro semestre do ano de 2013 com ingresso pelo SiSU. Por meio do sistema SiSU, a formação de turmas ocorre anualmente com a previsão de 40 vagas. Também se configuram como formas de ingresso a participação em edital de Transferência Externa e como Portadores de Título (Diploma). No 2º semestre de 2016, o curso contava com quatro turmas em andamento.

Foi identificado, junto à Coordenação de Registro Acadêmico (CDRA) do *campus* Taguatinga Centro/IFB (campus onde o curso era ofertado até o final do ano de 2016), que, por diversas razões como desatualização do sistema e alimentação manual dos dados, esse número não correspondia ao quantitativo real de alunos com matrícula ativa. A evasão ocorreu por abandono de curso, troca de curso, cancelamento de matrícula, entre outros, mas ainda constavam no sistema com a situação de matriculado.

A relação de alunos e seus contatos foram disponibilizados pela CDRA. Os dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) do 2º semestre de 2016 apontam o quantitativo de 115 alunos regularmente matriculados nas quatro turmas em andamento. É importante compreender que o total de alunos engloba aqueles alunos que ingressaram pelo SiSU, como Portadores de Título (Diploma) e por Transferência Externa.

Em contato telefônico com os alunos que ingressaram no curso de licenciatura pelo SiSU (perfil adotado para esta investigação), verificou-se que somavam 75 dos alunos

²⁵No momento de coleta de dados, alguns dos sujeitos expressaram terem iniciado outro curso de graduação previamente, sem ultrapassarem, no entanto, um ano de graduação. Não houve a conclusão do mesmo e o consequente abandono.

efetivamente matriculados. A distribuição era a seguinte: 14 alunos na Turma 1 (ingresso em 2013), 18 alunos na Turma 2 (ingresso em 2014), 14 alunos na Turma 3 (ingresso em 2015) e 29 alunos na Turma 4 (ingresso em 2016).

Os estudantes foram convidados a participarem de duas etapas desta pesquisa que serão detalhadas posteriormente: participação de uma entrevista e responderem a um Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Alguns estudantes participaram das duas etapas, mas esta não foi a regra. Optamos por organizar as informações sobre os sujeitos com base na etapa da qual participaram.

Inicialmente, a amostra para as entrevistas seria composta por 30% de estudantes de cada turma conforme avaliado pela pesquisadora em conjunto com a coordenação do curso de Letras/Espanhol.

A finalidade de acesso às suas percepções sobre a formação docente em andamento e sobre as habilidades sociais inerentes ao exercício da docência foi possível pela participação total de 17 estudantes que se disponibilizaram e compareceram às entrevistas agendadas. As informações sobre idades, ano de conclusão do Ensino Médio e ano de ingresso na licenciatura estão dispostos na Tabela 4.

Tabela 4 – Dados dos 17 alunos participantes das entrevistas

Turma	Idade	Ano de conclusão do Ensino Médio	Ano de ingresso na licenciatura
T1	23	2012	2013
T1	34	1999	2013
T1	26	2008	2013
T1	24	2010	2013
T1	51	1982	2013
T2	39	2004	2014
T2	26	2013	2014
T2	19	2013	2014
T2	23	2010	2014
T2	21	2012	2014
T3	20	2013	2015
T3	39	1996	2015
T4	19	2015	2016
T4	21	2012	2016
T4	22	2013	2016
T4	20	2015	2016

T4	50	1986	2016
Média	28,05882353	-	-
Mínima	19	-	-
Máxima	51	-	-
Desvio Padrão	10,57396915	-	-

Nota: Compareceram à entrevista somente 2 estudantes da turma 3.

Os sujeitos entrevistados apresentaram média de 28 anos²⁶ com disparidade entre as idades mínima e máxima que pontuou, aproximadamente, 10,6 anos de desvio padrão. Essa característica foi apontada na entrevista como uma característica do curso – a diversidade de faixa etária entre os estudantes.

Como um prolongamento das diferenças etárias dos sujeitos, os percursos de tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no curso de graduação dos sujeitos entrevistados apresentam resultados variados de 1 ano (5 sujeitos), 2 anos (2 sujeitos), 3 anos (2 sujeitos), 4 anos (2 sujeitos), 5 anos (1 sujeito), 10 anos (1 sujeito), 14 anos (1 sujeito), 19 anos (1 sujeito), 30 anos (1 sujeito), 31 anos (1 sujeito). Informação que foi referenciada nos relatos.

Em relação à etapa de aplicação do IHS, cujo objetivo consistiu em levantar o repertório de HS nos estudantes, participaram 30 estudantes: 6 estudantes (turma 1), 4 estudantes (turma 2), 1 estudante (turma 3), 19 estudantes (turma 4). Nesta etapa, a turma 3, mais uma vez, contou com baixa representação. A média de idade dos sujeitos, nesta etapa, foi igualmente de 28 anos com desvio padrão de 11 anos.

Os dados de ambas as etapas foram organizados e analisados em sua totalidade sem separação entre gêneros masculino e feminino, devido ao baixo número de sujeitos do gênero masculino que participaram desta pesquisa.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

3.3.1 Análise documental

Como primeira etapa da recolha de dados foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol (PPC). Este

²⁶Os resultados fracionados foram arredondados para o respectivo número inteiro subsequente quando a fração fosse superior ou igual a 5 e para o respectivo número interior anterior quando a fração fosse menor que 5

documento contextualiza as condições e a delimitação da estrutura formativa dos licenciandos em Letras/Espanhol do IFB.

Como apontado por Corsetti (2006), a análise de um documento propicia o aprofundamento para além do aspecto literal do texto. A autora pontua que

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (Corsetti, 2006, p. 36).

Nesse sentido, foi analisada versão do PPC reformulada em 2015, nos seguintes aspectos: contextualização, estrutura curricular, objetivos de ensino, formação acadêmica e profissional, bem como o mecanismo de abordagem dos aspectos formativos em termos de habilidades sociais para o trabalho docente.

3.3.2 Entrevista

Com o propósito de atender a um dos objetivos específicos deste trabalho - vinculado ao levantamento das percepções dos estudantes sobre seu próprio processo adaptativo e formativo na formação docente - a entrevista foi escolhida como instrumento para a recolha de dados, devido às suas propriedades que se ligam diretamente ao objetivo descrito (Boni & Quaresma, 2005).

Ribeiro (2008) retrata a entrevista como uma

técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (p. 141).

As entrevistas podem adquirir diversos formatos de acordo com a variedade das situações, dos objetivos propostos, das características dos sujeitos (Carmo & Ferreira, 2008). Para esta investigação, a entrevista semiestruturada foi adotada por possibilitar a composição de um eixo de dimensões a serem aprofundadas.

Nesse tipo de entrevista, existe a flexibilidade e a possibilidade de inclusão de questionamentos que necessitem de esclarecimento no momento exato de sua ocorrência, o que amplia as possibilidades de acesso a informações pertinentes à compreensão do fenômeno (Belei et al., 2008; Boni & Quaresma, 2005).

A organização do roteiro de entrevista privilegiou particularidades da vivência da pesquisadora com os estudantes, a prática docente no curso de licenciatura em Letras/espanhol, o aprofundamento na temática das habilidades sociais essenciais ao trabalho do professor conforme as percepções dos alunos e a avaliação de professores do curso e externos sobre o roteiro proposto (Belei et al., 2008).

Consideramos essencial para esta etapa de pesquisa, que implica no contato direto com os sujeitos, o exercício da habilidade de escuta de forma qualificada, com demonstração de interesse pela fala dos sujeitos e pelas emoções manifestas com a intenção de compreender o discurso sem influências ou interferências (Belei et al., 2008; Carmo & Ferreira, 2008).

As entrevistas foram conduzidas de forma focalizada, ocasião em que o entrevistado pode falar livremente sobre o tema em questão, com direcionamento para a manutenção do foco quando necessário (Gil, 2011). Um dos objetivos consiste em explorar alguma experiência vivida em condições precisas, o que é verificado pela experiência de ingresso no curso, as percepções construídas sobre a formação, sobre as habilidades para ser um professor.

Foi realizada uma adaptação à técnica *focus group* que consiste em efetivação de entrevistas em formato grupal. Para isto, foi avaliado pela pesquisadora, em conjunto com a coordenação do curso de licenciatura em Letras/Espanhol, que o número de participantes por turma deveria ser o correspondente aos 30% de estudantes regularmente matriculados em cada turma e que ingressaram pelo SiSU a fim de se obter uma amostra representativa de percepções dos estudantes por turma.

O número equivalente aos 30% de alunos regularmente matriculados na turma e que haviam ingressado pelo SiSU eram os seguintes: Turma 1 - 04 alunos; Turma 2 – 05 alunos; Turma 3 – 04 alunos; Turma 4 – 09 alunos.

Conforme citado, a Coordenação de Registro Acadêmico (CDRA) do campus Taguatinga Centro/IFB disponibilizou o contato telefônico dos estudantes que seriam selecionados por sorteio e convidados a participar voluntariamente da entrevista de forma a atender o percentual estabelecido. Caso o estudante se recusasse, seria sorteado outro estudante até completar o quantitativo pré-estabelecido.

Deparamos com algumas limitações e alguns inconvenientes para a realização das entrevistas: período de finalização do semestre letivo, o que acarreta uma demanda maior de atividades escolares, exames, trabalhos científicos e provas com a consequente

dificuldade de adesão voluntária à participação; greve de professores do IFB e natural ausência de alunos no campus; não comparecimento à entrevista pelo estudante e início das férias estudantis.

Apesar dos eventos que interferiram no tamanho da amostra, foram realizadas no total 04 entrevistas grupais – uma entrevista por turma. Os alunos participantes desta etapa totalizaram 05 alunos da Turma 1 (36%²⁷), 05 alunos da Turma 2 (28%), 02 alunos da Turma 3 (14%) e 05 alunos da Turma 4 (17%).

Embora nos deparemos com algumas dificuldades como a redução da amostra (Gil, 2011), este trabalho se concentrou na percepção dos estudantes entrevistados e reconhece o valor do conteúdo dos seus relatos para o conhecimento científico, para a análise qualitativa de suas experiências e como futuros professores em formação.

Antes de iniciar as entrevistas, foram explicitados os objetivos da pesquisa e da coleta das informações, o caráter voluntário da participação, o direito ao sigilo, disponibilizado espaço aos participantes para o esclarecimento de dúvidas e para a possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízo (Falcão & Régnier, 2000).

Após o livre consentimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme determinação ética dada pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisa com seres humanos, as entrevistas foram iniciadas.

Para a efetivação das entrevistas, contamos com o uso do gravador por alargar o poder de registro e contribuir para uma compreensão mais precisa das narrativas com preservação do conteúdo original e dos relatos em sua totalidade (Schraiber, 1995).

O uso do gravador como ferramenta de pesquisa proporciona maior clareza para a transcrição exata dos relatos. Britto e Feres (2012) ressaltam a importância da transcrição das entrevistas de modo a permitir ao pesquisador buscar sentido, analisar e organizar os conteúdos apreendidos.

A forma de tratamento do conteúdo das transcrições utilizada foi a Análise de Conteúdo (AC), método proposto por Bardin (1977), cujo foco está em qualificar as vivências e percepções dos sujeitos sobre determinado fenômeno e descrever o conteúdo proferido na comunicação. Consiste em identificar palavras ou conjunto de palavras,

²⁷ Os resultados fracionados foram arredondados para o respectivo número inteiro subsequente quando a fração fosse superior ou igual a 5 e para o respectivo número interior anterior quando a fração fosse menor que 5.

formular categorias ou temas que apresentem semelhança e correlação de significados (Oliveira et al, 2003).

Oliveira (2008) explicita que a AC se propõe ao

acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (Oliveira, 2008, p.570)

Carmo e Ferreira (2008) destacam a análise de conteúdo quantitativa (correspondente à frequência de palavras e temas) e a análise de conteúdo qualitativa (cujo critério é o significado). Adotou-se para análise do relato dos estudantes de licenciatura, primordialmente, a análise qualitativa com o propósito de contemplar a abrangência de significados (Richardson et al., 2012).

As categorias foram designadas de acordo com os critérios de validade qualitativa propostos: exaustivas (inclusão do conteúdo nas categorias); exclusivas (pertencer somente a uma categoria); objetivas (clareza e sem ambiguidade); pertinentes (relação com objetivos e com o conteúdo a ser classificado) (Carmo & Ferreira, 2008; Oliveira, 2008). A definição de categorias foi auxiliada pelas perguntas norteadoras e finalizada *a posteriori*, após contato com o conteúdo transcrito, a fim de evitar riscos de perda de aspectos importantes dos relatos.

3.3.3 Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)

Na etapa seguinte desta pesquisa, buscou-se fazer um levantamento do repertório de habilidades sociais dos estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB. Esse levantamento quantitativo e qualitativo das HS dos estudantes, especialmente, considerando-se a etapa formativa de cada turma, permite a reunião de dados fiáveis (Carmo & Ferreira, 2008) sobre a presença, ausência e especificidades de habilidades sociais no repertório dos estudantes.

Foi selecionado para o levantamento das HS dos estudantes universitários, o Inventário de Habilidades Sociais²⁸ (IHS-Del-Prette). Constitui um instrumento “válido, fidedigno e confiável” (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 11) que pretende avaliar HS de sujeitos entre 18 e 25 anos. Tem entre suas características o objetivo de contemplar diversas situações, em consonância com a concepção de HS, e a estruturação de classes de desempenho considerados fundamentais para o estabelecimento de relações satisfatórias e positivas.

O público universitário foi referenciado no manual do inventário como “parte de um segmento da população da qual tem sido cada vez mais exigida a competência nas relações interpessoais, pelas funções e papéis que devem assumir na sociedade” (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 12).

Por ter sido validado, inicialmente, junto ao público universitário, pela proposta de avaliação das HS, pela confiabilidade do instrumento e sua pertinência aos objetivos desta pesquisa, o IHS-Del-Prette foi selecionado como instrumento de recolha de informações a respeito do repertório de HS dos estudantes. Desenvolvido por Zilda Del Prette e Almir Del Prette, o IHS-Del-Prette é um instrumento de autorrelato²⁹, aplicável de forma individual ou coletiva, composto por 38 itens, com duração máxima 30 minutos. Os itens exprimem situações de relacionamento interpessoal associado a uma resposta habilidosa ou não e o respondente estima a frequência com que reage de determinada forma (Del Prette & Del Prette, 2006b). A estrutura das respostas é disposta em escala tipo Likert, com cinco pontos, variando de nunca ou raramente (zero a 20% das vezes) a sempre ou quase sempre (81 a 100% das vezes) (Del Prette, Del Prette & Mendes Barreto, 1998; Del Prette et al., 2004).

Os resultados são agrupados em cinco fatores:

- *Enfrentamento com risco*: englobam situações interpessoais nas quais são demandadas defesa dos próprios direitos, afirmação de autoestima, assertividade e controle de ansiedade;
- *Autoafirmação na expressão de afeto positivo*: expressam habilidades para lidar com as necessidades de expressão de afeto positivo e de afirmação de autoestima;
- *Conversação e desenvoltura social*: envolve capacidades para lidar com situações sociais de aproximação e conversação;

²⁸O manuseio do inventário, a avaliação e interpretação dos resultados devem ser realizados por psicólogos, conforme especificações do Conselho Federal de Psicologia (Resolução CFP nº 10/2005). A pesquisadora deste trabalho exerce o cargo de psicóloga no IFB.

²⁹Os próprios sujeitos preenchem o inventário, ou seja, relatam seus comportamentos conforme as situações apresentadas.

- *Autoexposição a desconhecidos ou a situações novas*: engloba situações de abordagem e exposição a pessoas desconhecidas;
- *Autocontrole da agressividade em situações aversivas*: capacidades para o controle da raiva e da agressividade de forma competente quando estimuladas pelo interlocutor (Bartholomeu, Nunes & Machado, 2008; Del Prette & Del Prette, 2011).

Num primeiro momento, foi avaliada a possibilidade de aplicação do IHS-Del-Prette em todos os estudantes do curso de Letras/Espanhol. No entanto, as dificuldades encontradas foram semelhantes às apresentadas para a realização das entrevistas.

Foi solicitada autorização da coordenação do curso de Letras/Espanhol para aplicação do inventário ao final das aulas ainda em andamento, com respectiva autorização dos professores das disciplinas.

A pesquisadora compareceu ao final das aulas, explicou os objetivos da pesquisa, cumprindo com os requisitos éticos, e o inventário foi aplicado após consentimento e assinatura do TCLE. Participaram dessa etapa de pesquisa 30 estudantes do curso de Letras/Espanhol.

As fases de coleta de dados foram concretizadas no final do segundo semestre de 2016.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, estão contidos os principais resultados encontrados para o grupo estudado e as discussões suscitadas a partir dos achados.

Embora as etapas de coleta de dados constituam-se, nessa ordem, análise do Projeto pedagógico do curso, de entrevistas e da aplicação do IHS-Del-Prette, a fim de evitar interferências nas entrevistas dos sujeitos que optassem por participar das duas etapas, neste capítulo optou-se por apresentar, primeiramente, o resultado da análise do PPC quanto às habilidades sociais presentes no documento, os resultados do IHS e, por fim, as entrevistas.

4.1 Análise do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB

Com a finalidade de levantar a contribuição do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente no âmbito formal foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), norteador da organização do trabalho pedagógico.

A justificativa para aprofundar na realidade do curso torna-se essencial para a conduta de intervenção comunitária a ser adotada, em especial a intervenção do educador social. Esta se caracteriza pela amplitude de contextos de trabalho, pela variedade de técnicas e diversidade de funções; por serem destinadas a indivíduos, grupos ou comunidades e voltadas aos problemas sociais e à fragilidade social (Azevedo & Correia, 2013).

O PPC passou por reformulação e aprovação, em setembro de 2015, após aprovação inicial pela Resolução nº 038/2012³⁰ do IFB. A reformulação foi motivada pelo conjunto de professores do curso, em colegiado, que constataram a presença de lacunas diante das necessidades de formação inicial do professor e as novas diretrizes curriculares para a formação docente, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

As mudanças englobaram a carga horária final do curso que passou a ser de 3.136 horas-relógio e a proposta da prática da formação como componente curricular

³⁰ *Resolução nº 038-2012/RIFB* (2012). Autoriza a oferta do Curso Superior em Letras – Habilitação em Língua Espanhola e aprova o Projeto Pedagógico de Curso. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

O conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso (Parecer CNE/CES nº15, 2005, p. 3).

Estas atividades formativas relacionam-se a disciplinas que compõem a formação pedagógica e não aos fundamentos técnico-científicos das habilitações específicas de licenciatura (como Letras, Química, Sociologia...). O PPC do curso de Letras/Espanhol foi revisto e embasado nas determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que adotou maior previsão de práticas relativas ao exercício da docência como discutido em capítulos anteriores. No curso de Letras/Espanhol, adotou-se a prática pedagógica como disciplina nos dois primeiros períodos do curso e relacionada aos componentes curriculares nos demais semestres do curso. Além disso, à concepção de uma prática docente vinculada ao estágio nos momentos finais do curso, em concomitância da prática pedagógica.

O PPC foi reorganizado com a adoção de uma perspectiva de educação enquanto prática social em concordância com a função social do IFB “de promover educação científico - tecnológico humanística, e visa à formação de um profissional reflexivo de seus deveres, ciente de seus direitos de cidadão e comprometido com as transformações culturais, sociais e políticas no meio em que vive” (p.8).

Ao longo de oito semestres do curso de licenciatura, ao estudante pretende-se ofertar uma ampla formação que busque compreender as mudanças do contexto social, econômico, político e das novas tecnologias, uma vez que apontam para a contínua transformação do fazer pedagógico e da importância de um processo formativo permanente.

Almeja-se, no mesmo sentido, que a Língua Espanhola possa ser utilizada sob inúmeras funções pelo desempenho das capacidades criativas e intelectuais que agreguem à compreensão da cultura espanhola e sua inter-relação com as demais culturas e saberes.

Como objetivo geral do PPC, os futuros professores de Língua Espanhola deverão atuar na Educação Básica, não se restringindo a ela, de modo criativo e autônomo. Como objetivos específicos, o PPC prevê:

- Incentivar o estudante, desde o início do curso, a participar das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em consonância com a proposta do Instituto Federal;

- Propiciar aos estudantes os conhecimentos pedagógicos, linguísticos e socioculturais necessários ao ensino da Língua Espanhola na Educação Básica;
- Promover a compreensão de seu papel na construção do conhecimento e de sua importância transformadora nos locais de atuação;
- Proporcionar o desenvolvimento das habilidades para o uso das novas tecnologias e para o trabalho em equipe;
- Estimular a reflexão sobre a igualdade de diferenças e diversidade cultural;
- Fomentar o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e do pensamento social crítico [grifo nosso] (p. 13).

E como capacidades, ao final da licenciatura de:

- Dominar os aspectos linguísticos e literários da Língua Espanhola;
- Ter domínio das cinco habilidades: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação linguístico-social;
- Analisar, escolher e produzir materiais didáticos para o ensino da Língua Espanhola que contemplem, além dos conteúdos linguísticos, aqueles relacionados às variedades culturais e dialetais.
- Refletir criticamente sobre sua prática e se reconhecer como um profissional em constante transformação;
- Desenvolver práticas e ações que fomentem a melhoria em sua realidade de atuação;
- Refletir sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Desenvolver pesquisa e extensão em sua área e em outras afins;
- Atuar em equipe interdisciplinar e multidisciplinar, na rede de ensino;
- Criar e recriar estratégias que favoreçam o aprendizado de seus alunos;
- Apresentar postura crítica, autônoma e solidária nos diferentes contextos;
- Utilizar as novas tecnologias para ressignificar suas práticas docentes [grifo nosso] (p. 14).

Os vários itens grifados dos objetivos específicos do PPC e das capacidades que se espera desenvolver nos licenciandos consideram as demandas do ensino atual em promover atividades de formação que não se limitem à permanência em sala e que se expandam para atividades de pesquisa e extensão universitária; busquem formar uma identidade profissional social de transformação de contextos na atuação; projetem o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipes; estimulem a prática reflexiva sobre aspectos culturais, de igualdade e de diferenças, de postura solidária com ações e práticas que melhorem seus ambientes de atuação.

Claramente, o PPC foi orientado para as demandas sociais com a finalidade de inserir os estudantes em espaços de experimentação, criação, intervenção em fenômenos a

serem investigados não meramente no campo da teoria, com os alunos integrados à realidade social, econômica, profissional da área com “forte estímulo à pesquisa e às estratégias de formação para a autonomia intelectual, no sentido do ‘aprender a aprender’ e do ‘aprender a ensinar’” (p. 16).

Na Tabela 5, optamos por destacar as competências e habilidades integrantes da componente curricular Prática de Ensino, as quais contam com 50 horas/relógio cada e são ministradas no 1º e 2º períodos do curso como ilustrado na matriz curricular e no fluxograma do curso nos Anexos A e B.

Tabela 5 – Competências e habilidades previstas pela componente *Prática de Ensino* no 1º e 2º períodos do curso de Letras/Espanhol.

Componente Curricular Prática de Ensino	
1º PERÍODO	2º PERÍODO
<p>Competência: desenvolvimento da capacidade de identificar os principais aspectos da conjuntura docente sem omitir a herança histórica do sujeito, mas utilizando-se dela para compreender os condicionantes que hoje permeiam a prática docente.</p>	<p>Competências: desenvolvimento da capacidade de aplicar os fundamentos teóricos e metodológicos no ensino do trabalho docente por meio de aulas práticas. Capacidade de adaptação metodológica de acordo com o meio em que atuará. Concepção de que o conhecimento precisa ser criado e recriado a fim de reduzir a distância entre os conceitos abstratos e a vida concreta. Reflexão no sentido de haver uma diversificação de recursos e dos métodos de avaliação que melhor se habituem aos tempos atuais.</p>
<p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Discutir as contribuições da prática de ensino como componente curricular para a formação do educador; 2- Identificar os diferentes espaços socioeducativos que contribuem para a formação do professor, reconhecendo o magistério como locus fundamental dessa formação; 3- Discutir a indissociabilidade prática-teoria-prática como fundamento da atuação docente; 4- Analisar os condicionantes históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e subjetivos das práticas docentes em escolas de ensino médio e fundamental; 5- Investigar o cotidiano escolar, 	<p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Reconhecer e aplicar as concepções metodológicas no sentido de dinamizar a prática pedagógica; 2 - Aplicar os conhecimentos teóricos acerca do planejamento aos instrumentos pertinentes; 3- Reconhecer as diferenças entre habilidades e competências; 4- Confeccionar materiais didáticos para as aulas ministradas; 5- Elaborar planos de aula e portfólio de atividades práticas; 6- Elaborar práticas condizentes com a proposta do laboratório de docência.

reconhecendo as relações, tensões, sujeitos e processos que o produzem;

6- Reconhecer o cotidiano escolar como espaço de construção de alternativas pedagógicas;

7- Analisar a conjuntura de novas perspectivas para o Ensino Médio brasileiro.

Os componentes curriculares, já nos momentos iniciais do curso de licenciatura, apresentam o estímulo à reflexão crítica em processo gradativo que parte da compreensão da herança histórica do fazer docente ao aprofundamento da atuação na realidade social, educacional presente. Interessante observar que nas disciplinas é evidenciada como aspecto da prática a capacidade de refletir para, então, desenvolver-se e tornar-se competente.

Sobre as habilidades, no 1º período envolvem identificação, análise, discussão a respeito dos sujeitos, do contexto educacional e suas características; e na discussão sobre os resultados da própria disciplina para a própria formação. Posteriormente, no 2º período, o investimento está nos aspectos metodológicos da prática, na aplicação do conhecimento no dia-a-dia, confecção de materiais para o ensino. Uma das habilidades preteridas nesse momento consiste em “reconhecer as diferenças entre habilidades e competências”.

Embora, as proposições do PPC apresentem essa evolução do exercício docente, iniciado na atividade reflexiva, as habilidades e competências a serem reconhecidas não estão, explicitamente, elencadas sobre o campo das relações, da comunicação, da empatia, da assertividade, da cooperação e tantas outras habilidades reconhecidas como sociais. Apesar disso, este trabalho busca compreender, em uma de suas frentes, se essas habilidades, na proposta do PPC em vigor, podem ser de fato desenvolvidas e aprimoradas ao longo do percurso formativo.

4.2 Análise dos resultados do Inventário de Habilidades Sociais

Um dos objetivos desta investigação consistiu em, a partir dos resultados do inventário, levantar o repertório de HS dos alunos conforme a turma e avaliar possíveis contribuições ou não do percurso formativo para o aprimoramento do repertório de HS.

É importante ressaltar que os fatores do IHS de cada sujeito, durante a correção e a interpretação, são inicialmente comparados com valores e percentis de referência conforme o gênero (masculino ou feminino) para a obtenção dos resultados e percentis finais de cada

sujeito. Na apresentação dos resultados finais de cada turma, devido ao número reduzido de alunos do gênero masculino participantes, e no curso de modo geral, considerou-se para a apresentação dos dados o resultado final da turma sem especificações quanto à variável gênero.

O primeiro fator *F1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco* corresponde à “capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição)” (Del Prette & Del Prette, 2011, p. 27-28). Funciona como indicador de assertividade e de controle de ansiedade para situações como discordar de colegas em grupo, lidar com críticas injustas, discordar de uma autoridade, declarar o sentimento amoroso a parceiro(a) e fazer perguntas a desconhecidos.

A Turma 1 apresentou valor médio para $F1=45,8$, o que indica repertório médio inferior de HS no fator, com resultados abaixo da média; a Turma 2 apresentou $F1=49,25$, aproximando-se do valor do percentil 50 (dentro da média); e a Turma 4, com $F1=37,8$ (repertório médio inferior – indica necessidade de desenvolvimento de HS para este fator).

O fator *F2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo* indica habilidades para lidar com situações que solicitem expressão de afeto positivo e de afirmação de autoestima sem risco ou com risco mínimo de reação indesejável. Inclui situações que envolvem habilidades para emitir elogios, defender alguém em grupo, expressar sentimento positivo e agradecer elogios.

A Turma 1 que apresentou o resultado médio de $F2=50,5$, considerado bom repertório de HS no fator, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nos itens desse fator, assim como a Turma 4 com $F2=55,05$. Para a Turma 2, o resultado foi bem inferior com $F2=26,5$.

O fator *F3 – Conversação e desenvoltura social* retrata habilidades para lidar com situações sociais (de afeto positivo ou negativo) de aproximação e conversação, com mínimo risco de reações indesejáveis. Estão nesse escopo, dentre outras, habilidades para manter e encerrar conversas face a face, pedir favor a colegas, recusar pedidos abusivos, abordar figuras de autoridade.

Neste fator, identificou-se que a Turma 1, a mais antiga, apresentou o menor escore com $F3=27,5$; Turma 2, $F3=46,25$; e Turma 4, $F3=61,7$.

Segundo os dados de F3, as turmas com mais habilidades práticas para a conversação e desenvoltura social foram representadas por sujeitos com menos tempo de formação inicial docente.

No fator *F4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas* situam-se habilidades direcionadas, basicamente, à abordagem a pessoas desconhecidas e apresentam maior risco de reações indesejáveis do outro quando comparado à F3. Envolve a apresentação de palestras a um público desconhecido, fazer perguntas ou pedir favores a desconhecidos.

Os resultados encontrados para F4 foram: Turma 1, F4=49,4; Turma 2, F4=57,5; e Turma 4, F4=56,6. Por estarem próximo ou acima do percentil 50, os resultados indicam bom repertório de HS para este fator, embora haja discrepância entre a turma mais antiga e a mais recente. O que não nos permite inferir desenvolvimento de habilidades associadas a esse fator ao longo da formação docente.

O fator *F5 - Autocontrole da agressividade* constituiu o fator com maiores valores para todas as turmas com indicação de bom repertório de HS no fator, com resultados em torno da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nos itens desse fator.

Expressa controle da raiva e da agressividade diante de situações e estimulações aversivas do interlocutor, tais como agressão, piadas, descontrole do outro. Significa expressão de desagrado de forma socialmente competente e controle dos sentimentos negativos em situações como lidar com críticas dos pais, com piadas ou brincadeiras ofensivas, denominadas *bullying*.

A Turma 1 apresentou F5=61,1; Turma 2, F5=63,75; e Turma 4, F5=55,9.

O panorama geral dos resultados para os 30 sujeitos que participaram desta etapa estão ilustrados na Tabela 6.

Tabela 6 – Dados gerais para F1, F2, F3, F4, F5 e Escore Total (ET) dos 30 sujeitos

F1	F2	F3	F4	F5	ET
Enfrentamento e autoafirmação com risco	Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	Conversação e desenvoltura social	Autoexposição a desconhecidos e situações novas	Autocontrole da agressividade	Escore Total (Percentil)
41,8	48,9	58,6	53,9	57,5	45,4

Os dados apontam resultados acima do percentil 50 para os fatores F3, F4 e F5 e abaixo para os fatores F1 e F2. Os dados de F1 e F2 indicam necessidade de aprimoramento de HS para situações que demandem necessidade de defesa de direitos quando se avalia um risco de oposição ou rejeição na interação interpessoal. E revelam maiores dificuldades dos participantes para se expressar afetivamente ainda que não se avalie risco potencial nas situações de interação social.

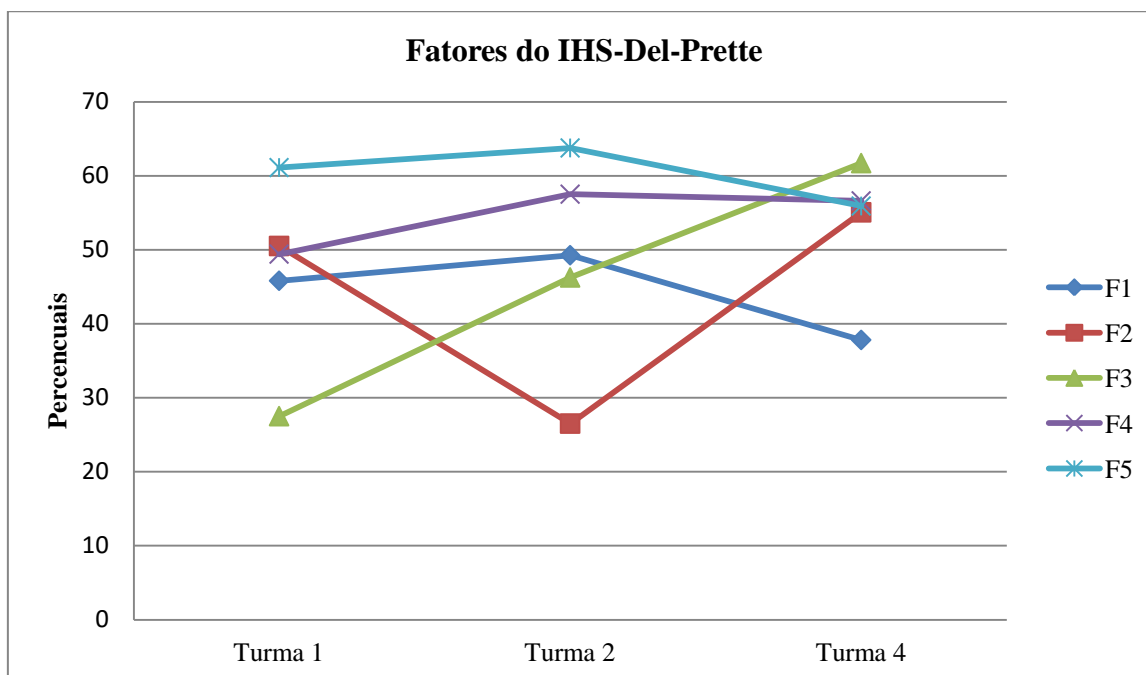
Essas informações revelam a parcialidade no gozo dos direitos humanos básicos no contexto das HS como descrito por Caballo (1996). Alguns dos direitos a serem mais bem exercidos são o direito de ter opiniões e expressá-las; o direito de decidir se satisfaz as expectativas de outras pessoas ou comportar-se seguindo seus interesses - sempre que não viole os direitos dos demais; o direito de ter direitos e defendê-los.

Os resultados, acima da média, de F3, F4 e F5 expressam a adoção de HS em contraposição à emissão de comportamentos antissociais como a agressividade (Del Prette & Del Prette, 2008). Os participantes apresentam boa capacidade para o diálogo, iniciação e manutenção de conversas. A competência comunicativa e assertiva constitui um dos primeiros passos para a aquisição das competências apresentadas por Perrenoud (2001) que incluem o trabalho em equipe, a motivação dos estudantes, a participação na gestão educacional.

A habilidade para autoexposição a desconhecidos e novas situações esteve próxima ao limiar aceitável e é considerada uma habilidade social fundamental para o convívio social do futuro professor, para o contato com os públicos interno e externo ao contexto educacional (Davis, Setubal & Esposito, 1989), para o exercício e a significação do papel social do professor (Del Prette & Del Prette, 1997). Para o competente exercício profissional, acredita-se que essa habilidade deve ser destacada na implementação de ações para o comportamento socialmente habilidoso.

De modo geral, os resultados da amostra revelam $ET=45,4$, valor considerado próximo ao espectro de bom repertório de HS, porém com indicação para o treinamento e desenvolvimento de HS. Os dados comparativos dos fatores por turma estão ilustrados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Resultados dos fatores com indicação de repertório de habilidades sociais



Com esses resultados, podemos elucidar os objetivos de identificar o repertório de habilidades sociais relativas ao trabalho docente que os estudantes da licenciatura apresentam, conforme o ano de ingresso, e analisar a contribuição do curso para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente.

Considerando-se que a Turma 1 é a mais antiga do curso (8º período) de Letras/Espanhol e que na representação gráfica não há correlação entre o tempo de curso e o desenvolvimento de habilidades sociais (o que poderia ser constatado por gráficos em linha descendente), não se pode afirmar, com base nos resultados do IHS na amostra estudada, que a evolução do percurso ao longo dos anos de formação docente seja contributiva para o aprimoramento do repertório de HS nos estudantes de Letras/Espanhol.

A falta de correlação entre a formação em licenciatura e o desenvolvimento de um repertório de HS fundamentais para a atuação docente, pode representar prejuízo inclusive para a continuidade e conclusão do curso de nível superior (Bandeira & Quaglia, 2005). O déficit no aprimoramento de HS durante a formação pode ocasionar dificuldades e complicações na atuação como profissional e como ser social por excelência, interferindo na qualidade da atuação do professor e na formação dos estudantes acompanhados, posteriormente, por este profissional (Bandeira & Quaglia, 2005).

Os resultados se encontram com a proposição de Gatti, Barreto e André (2011) ao reforçarem a continuidade de investigações direcionadas à formação inicial, à qual “ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual” (p. 15). Os autores complementam com a ressalva do aprofundamento de pesquisas que não reforcem a ideia de investimento no professor como único elemento capaz de proporcionar a qualidade da educação. Outros fatores que interferem diretamente no processo formativo foram indicados nas falas dos estudantes que serão analisadas a seguir.

4.3 Percepções e relatos sobre o processo formativo na licenciatura de Letras/Espanhol

Esta seção é dedicada à apresentação e análise dos relatos das entrevistas de 17 estudantes do curso de licenciatura distribuídos nas quatro turmas em andamento. Procura-se apresentar, a partir dos seus relatos, como ocorreu a escolha do curso de Letras/Espanhol, a adaptação após o ingresso, as concepções sobre as habilidades gerais e habilidades sociais que o professor deve ter ou não, as percepções sobre a atuação de docentes no curso e sobre a própria instituição IFB/*campus* Taguatinga Centro como facilitadores ou não para o desenvolvimento de HS para o trabalho docente.

Foram utilizadas as letras T1, T2, T3 e T4 para indicar a fala dos sujeitos pertencentes às turmas 1, 2, 3 e 4, respectivamente, seguida por / e indicação do estudante.

4.3.1 Dos critérios para a escolha do curso Letras/Espanhol

Várias circunstâncias influenciaram a escolha do curso de licenciatura Letras/Espanhol. Nem todas as escolhas estiveram vinculadas à intenção de assumir a profissão de professor. Alguns estudantes optaram pelo curso com base na proposta do SiSU e das vagas e cursos disponíveis de acordo com a nota obtida no ENEM. Especialmente na Turma 1, houve relatos de não haver outra opção acessível naquele momento:

T1/5: *...escolhi o curso pela, mais foi pela seleção do SISU, né? Então, no caso, o curso que tinha disponível no SISU que eu poderia fazer. Foi assim. Letras não era assim um curso que eu teria intenção de fazer né?*

T1/4: *...a escolha do curso foi aleatória porque assim, era o que tinha vaga no SISU...o curso que tinha disponível pelo SISU aqui em Brasília.*

T1/1: *...só tinha essa opção mesmo ...como a nota do Enem saiu melhor pra essa opção de Letras, Letras/Espanhol, na época, eu acabei*

escolhendo né? Também não foi minha primeira opção, mas aí eu vim pra cá³¹.

A escolha com base na disponibilidade de vagas de acordo com a nota obtida no ENEM e com a opção de curso disponibilizada pelo SiSU se contrapõe ao que Cunha (2001) menciona sobre a influência que a representação sobre a profissão tem para a escolha de formação inicial e para a construção da identidade profissional. Para alguns estudantes da Turma 1, a escolha não se deu a partir da experiência com a profissão, mas sim com a oportunidade de formação acessível em determinado momento de suas trajetórias.

Outro critério foi representado pela afinidade com a língua espanhola ou com o aprendizado de idiomas:

T1/3: ...já gostava da língua espanhola, então foi uma eleição gratuita...assim, quando eu vi que tinha essa possibilidade eu agarrei com todas as forças...

T2/3: Eu nunca tinha pensado em fazer exatamente Letras/ Espanhol.... Caí aqui de paraquedas também, como todo mundo, porque eu não tinha nota pra UNB, pros cursos que eu queria... a nota de corte tava muito alta pra qualquer curso na UNB e não deu certo. A minha segunda opção era Letras Inglês. Eu tentava pelo Prouni ou pela UNB, mas também não deu certo. E tinha o curso de Letras Espanhol que aí eu pensei: 'ah, eu já estudo Inglês, eu já assim gosto de idiomas de ver outras culturas, então pode ser uma boa oportunidade. E também eu posso fazer algumas matérias aqui e depois tentar em outra faculdade. Aproveito matéria. E continua a vida'. Mas aí, tô aqui até hoje.

T3/1: ...eu precisava fazer um curso de ensino superior e, como eu não tinha passado...eu queria biblioteconomia, na época, mas eu tinha passado no final do terceiro ano e não pude entrar. Como não consegui passar de novo, eu coloquei qualquer curso, e um dos 'qualquer curso' era licenciatura em Letras Espanhol por que eu já tinha formação em espanhol.

T4/5: Eu fiz a inscrição no SISU e eu optei por Espanhol. Eu sempre gostei de Espanhol. Nunca tinha feito nenhum curso, mas 'ah, vou fazer Espanhol'. E foi assim que eu entrei....Sempre gostei. Minha vida inteira tudo que eu fiz foi Espanhol. Nunca optei por Inglês.

Nogueira (2004) discute sobre o processo de escolha de cursos superiores com base em teorias sociológicas. Ressalta que as escolhas ocorrem “a partir de um conjunto particular de influências sociais, em parte contraditórias, e mesmo antagônicas, recebidas ao longo do tempo ou mesmo simultaneamente” (p. 97-98). Nas falas é possível

³¹Foram mantidas as expressões, termos e linguagem originais dos relatos.

reconhecer o quanto a influência do contato com outras línguas, em especial o Espanhol, contribuiu para a escolha do curso pelos participantes.

O fato de ter indicado Letras/Espanhol como segunda opção de curso superior no SiSU também funcionou como critério. Nas palavras de **T1/2**:

...foi a minha segunda opção. A minha primeira opção era o curso de Nutrição, embora também goste da língua espanhola e enfim. Eu fui pra cá por esse motivo, fui chamada, não fui chamada pro meu curso de primeira opção, fui chamada pra Espanhol, foi a marcação de segunda opção. Então, ...agarrei com unhas e dentes.

O contato prévio com o *campus* Taguatinga Centro e/ou com o IFB foi motivador para a decisão de alguns dos sujeitos de se inserir na instituição ainda que sem a clareza sobre o curso e a atuação profissional em si.

T2/5: *Tinha o curso aqui de Letras Espanhol, falei: ‘ah, vou tentar entrar aqui porque não? Não é mesmo?’ E eu comecei a estudar aqui, mas nunca pensei em ser professora. Nunca. Odiava Espanhol, no Ensino Médio todo eu odiava a professora de Espanhol, odiava Espanhol (risos). Sério, nunca pensei em ser professora de Espanhol, mas acho que foi mais pela, pelo pessoal daqui, enfim, como eu nunca tive uma perspectiva, ‘ah o que eu quero ser?’... Eu tô aí até hoje, vou me formar e vou trabalhar na área. Me vejo muito como professora de Espanhol.*

T2/1: *A instituição em si. Sempre gostei da política da instituição, dos valores que ela prega e assim, eu gosto justamente por isso. Porque senão eu não estava aqui que é bastante longe da minha casa. Tô aqui até hoje, vamos ver.*

T3/2: *Corri lá no campus Planaltina mesmo, eu fui lá só e consegui. Pesquisei e vi um campus mais perto que seria – eu fiz a prova para vários, concorri para vários campus...- eu falei: ‘vou escolher o mais perto’. Então, eu escolhi, na verdade, o mais próximo pra mim, seria o campus que fica em Taguatinga centro. Só que depois que eu entrei aí eu comecei a gostar do Letras Espanhol, eu gostei da língua. [o sujeito tinha sido, anteriormente, estudante no campus Planaltina, outra unidade do IFB].*

T4/3: *Também fiz o Enem, aquele processo todo Enem, SiSU e tive opção de cursos na UNB também e também cursos aqui no IFB. O Instituto Federal já conhecia há muito tempo....Então assim, a qualidade do instituto eu já conhecia né? Mas o curso de Espanhol em si, foi meio que um tiro no escuro...*

Participantes das Turmas 2, 3 e 4 que adotaram o contato prévio com a instituição como critério de escolha para o curso de licenciatura disponibilizado também revelam quanto a influência das experiências, sem desconsiderar as características próprias dos

sujeitos e suas histórias, exerce sobre o processo de decisão quanto ao curso de nível superior selecionado (Nogueira, 2004).

Os critérios de escolha presentes nos relatos dos participantes revelam que o ingresso num curso de formação inicial de professores nem sempre acontece por identidade prévia com a profissão e que os participantes optaram por acolher a oportunidade da educação em nível superior acessível em determinado período. Isso ocasiona repercussões também para o processo de adaptação à realidade universitária como identificado no tópico seguinte.

4.3.2 Do processo de adaptação após o ingresso no curso de Letras/Espanhol

Quanto às percepções sobre o processo de adaptação ao curso e à nova realidade representada pelo nível superior, os sujeitos relataram uma diversidade de aspectos que facilitaram ou prejudicaram sua adaptação ao curso. Dificuldades com o aprendizado da língua espanhola e a preocupação em relação ao reconhecimento social e profissional do curso foi expresso por **T1/1**

Foi muito difícil porque como eu não queria, assim, como na verdade, não é que eu não queria; como não foi a escolha assim... foi complicado nos três primeiros semestres porque eu não queria, eu não queria estudar e tinha muita dificuldade com a Língua”. “...como o Inglês ele sempre é mais falado, a Língua é sempre mais comentada né? Então, eu tinha sempre muita essa dificuldade de ‘poxa, eu tô fazendo curso que nem vai ser reconhecido, né, Letras/Espanhol’....

Além disso, a localização do *campus* Taguatinga Centro representou ponto positivo ou negativo durante o momento inicial de inserção no ensino superior.

T3/1: *Quando eu entrei, quando eu fiz a inscrição, eu sabia que ia ser um problema porque é muito longe....a distância que eu faço todos os dias é bem longa assim. Então, no começo, em questão de adaptação, o que eu mais tive dificuldade foi isso, a questão do trajeto que era muito tempo. Agora não percebo mais.*

T3/2: *...a localização aqui era onde a parada era mais perto, quer dizer, não tem nenhum outro campus onde a parada é tão próxima como daqui. Então, assim, eu já vinha de um campus que era complicado pra mim chegar. Aí eu chegar em outro campus que era perto, perto da minha casa...o campus tinha uma boa facilidade de acesso... pra mim, a adaptação foi ótima. Não tenho de falar nada em relação à adaptação. Pra mim foi 100%.*

T4/4: *Então, eu acho que eu ainda estou também ainda no período de adaptação. Eu creio que foi muito difícil pra mim o início por causa da distância da minha casa e tal e muita coisa nova sabe? Coisa que eu*

nunca tinha ouvido falar na minha vida. Então, foi meio, está sendo difícil ainda um pouco a adaptação....

Fatores de ordem psicossocial, associados à condição de vulnerabilidade socioeconômica e fatores externos exercem influência quanto à permanência de estudantes no curso (Chaves, 2015). Isso reflete na adaptação dos ingressantes, como é o caso da distância e do tempo despendido para locomoção e acesso à instituição de ensino.

Uma das ferramentas institucionais adotadas para minimizar as situações de vulnerabilidade socioeconômica consiste na Política de Assistência Estudantil (PAE)³² do IFB. Representa “um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida” (Art. 1º).

São aspectos que contribuíram para a adaptação dos sujeitos: a afinidade e a experiência com a língua e com a cultura espanhola, o enfrentamento das dificuldades diante da oportunidade de cursar uma graduação e a afinidade com o curso em si e com a experiência da docência. São relatos representativos dessas subcategorias:

T1/1: *Mas aí o que me fez mudar pra continuar no curso foi...a experiência, o contato com a cultura da Língua....Eu tive outro olhar quando eu tive o contato com uma cultura mesmo da Língua, da Língua de Espanhol e pude voltar. Eu tive outra visão pro curso. Isso foi como um marco na minha continuação, na minha vida acadêmica.*

T1/2: *Bom, eu acredito que eu não tive tanta dificuldade não. Eu já tinha feito algum tempo atrás um curso FIC, embora tenha sido pouco tempo. Então, já tinha tido um primeiro contato, embora assim, bem é superficial, mas eu já vim com uma certa noção. Então, acho que eu não tive tanta dificuldade nesse primeiro momento não.*

T3/1: *...estudar literatura, estudar espanhol, que é algo que eu gosto bastante, que é uma língua que eu gosto. Então foi isso que, meio que, me fez levar o curso pra frente, por que se não fosse um curso que eu gostasse, eu não teria continuado, por que é bem longe da minha casa.*

T4/2: *Então, realmente a adaptação não foi fácil porque, eu sempre fui uma pessoa tímida. Então, na escola eu era aquela pessoa que os professores falavam, eu ficava só ouvindo e aqui eles pedem muito pra gente dar a nossa opinião. Isso pra mim é muito difícil. Eu já melhorei bastante, estou agora no segundo semestre....Cheguei a cogitar chegar a desistir, mas eu pensei ‘não, eu gosto muito de Espanhol’. Eu ainda não tenho a certeza se saindo daqui eu quero dar aula, mas, a certeza que eu gosto do Espanhol, isso é realmente certo.*

³²Resolução Nº 014/2014/CS-IFB. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB. Recuperado em 22 de novembro, 2016 de <http://www.ifb.edu.br/institucional/conselho-superior/resolucoes?id=6397>

T1/2: *Não assim, porque eu também já tava querendo muito, já tinha um bom tempo fora. Bom, já queria fazer faculdade fazia um tempão, né? Então, pra mim, eu vim com muita expectativa de estar na faculdade, fazer um curso superior. Então, eu acho que eu elevei essa questão e todo o resto foi meio que, não sei, foi importante claro, mas não teve tanta consideração.*

T1/5: *...sempre foi o meu desejo de cursar uma faculdade, né? Então, esse curso pra mim foi assim uma oportunidade muito grande.*

T1/3: *Bom, eu não tive dificuldade de adaptação porque eu vim por paixão...eu continuei apaixonada pela docência, por isso eu elegi o curso de Letras/Espanhol. Porque pra mim ia me propiciar a satisfação de continuar na docência, mas com um público específico maior. Então, assim, na adaptação eu não tive problemas e eu vim com muita garra assim, pra mim foi um divisor de águas.*

O acesso à cultura espanhola antes do início do curso superior, a expectativa de ser inserido no nível superior de ensino e obter um diploma do ensino superior, o objetivo de exercer a docência por meio da língua espanhola representam descrições das representações sociais e culturais atribuídas à conclusão de um curso de graduação na sociedade brasileira. Diferentes camadas e classes sociais visualizam a escolarização, nos diversos graus, como possibilidade de inserção social, no mercado de trabalho e na melhoria da rentabilidade familiar (Romanelli, 2007).

A esse aspecto, somam-se as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) que ampliaram o acesso de estudantes ao nível superior. O Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), e as políticas de inclusão que preveem cotas para segmentos sociais (cotas para pessoas com deficiência, cotas raciais e cotas para pessoas de baixa renda...- políticas inclusivas adotadas pelo IFB) contribuíram para a expansão de vagas e das possibilidades de ingresso de pessoas à educação superior no Brasil.

O questionamento sobre o processo de adaptação desencadeou a mobilização afetiva de alguns sujeitos, com destaque para as reflexões a respeito da disparidade entre a formação advinda da educação básica pública e o curso de nível superior.

T1/4: *Pra mim, (suspiro) pra mim foi complicado porque a gente sai de uma realidade do Ensino Médio e cai aqui. E, assim, sendo que o Ensino Médio não dá suporte pra tudo que a gente passa aqui. Aí passei o primeiro semestre, consegui passar nas disciplinas, foi até tranquilo. Mas quando começou o segundo semestre, veio a crise, desespero e eu larguei o curso. Eu parei o curso, não vim mais. Aí depois de alguns meses eu retornei pro próximo semestre. Mas não foi fácil, não é fácil.*

T2/4: *Pra mim essa adaptação foi muito difícil e muito diferente porque eu vim de escola pública. Mas eu vim de uma escola pública totalmente*

diferente do que é o Instituto (IFB). E com esse pessoal diferente do que eu conhecia...Tá aqui é um desafio.

T2/5:*Pra mim também foi difícil. Eu vim de escola pública e escola pública é muito diferente de universidade, faculdade...E aí quando eu entrei aqui é totalmente diferente. É uma exigência assim que você não vê no Ensino Médio, você não é preparado.*

T4/1:*O processo foi árduo, doloroso (risos) porque...eu saí do Ensino Médio, numa escola pública em que você não é cobrado, é cobrado de você o básico do básico. É te dado na verdade o básico do básico. Então você fica ali, você não se aprofunda, você fica no raso. É acostumado a tirar a média que é 5 e tá tudo bem, até então. Daí quando você entra na faculdade, você percebe que as coisas são bem mais difíceis do que você pensava. O método dos professores é diferente... eu falo por mim: a gente sai da fase de adolescente, você já se torna um adulto. Então, esse processo de adaptação foi complicado.*

Uma das discussões de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, apontada por Almeida (2007) refere-se ao quadro de diferenciação existente entre a cultura escolar predominante e a cultura vivenciada em determinados contextos sociais marcados, inclusive, pela exclusão social. As inconsistências entre a linguagem utilizada por professores e pelos alunos com baixo status social, os conhecimentos trabalhados que não correspondem à realidade cotidiana dos estudantes representam alguns dos hiatos que interferem negativamente no vínculo destes com a escola (Chaves, 2015).

As vulnerabilidades dos estudantes do curso de licenciatura integram as vulnerabilidades identificadas em pesquisa³³ que delimitou o perfil de renda dos alunos do Instituto Federal de Brasília, realizada entre os meses de agosto e outubro de 2014. Nesta pesquisa, constatou-se que o perfil da renda *per capita* de até 1 ½ salário mínimo representou 91% dos alunos do *campus* Taguatinga Centro.

Em relação ao curso de Letras/Espanhol, segundo informações da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) do *campus* Taguatinga Centro, aproximadamente 30% dos contemplados nos programas de auxílio à permanência³⁴ no ano de 2016 - os quais adotam os índices de vulnerabilidade socioeconômica como base para a concessão de auxílios financeiros - foram constituídos por representantes dos cursos de Letras/Espanhol.

³³ *Pesquisa do perfil de renda dos alunos do Instituto Federal de Brasília (2014)*. Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social. Pró-Reitoria de Ensino. Instituto Federal de Brasília.

³⁴ Informações sobre os programas de auxílio à permanência do IFB estão disponíveis na Resolução Nº 014/2014/CS-IFB que aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB. Recuperado em 22 de novembro, 2016 de <http://www.ifb.edu.br/institucional/conselho-superior/resolucoes?id=6397>

Nos relatos sobre a adaptação ao curso, estão implicitamente dispostas informações sobre a realidade educacional e social, sobre as disparidades e as vulnerabilidades, inclusive, quanto à etapa de desenvolvimento e a transição para a fase adulta que se somam a diversas exigências de uma realidade acadêmica de nível superior.

Diante dos desafios adaptativos, foram descritos mecanismos que serviram de apoio durante o processo de adaptação e para a decisão pela permanência no curso, como a própria força de vontade, o apoio familiar, o contato com experiências enriquecedoras no início do curso, com professores e pares.

T1/4: *Aí depois que eu achei que eu tinha me recuperado, aí eu falei, 'vou voltar agora, vou voltar por mim, não pelos outros'. Voltei. Aí eu tô aqui (risos). Mas pra mim tá sendo complicado do mesmo jeito, assim como as minhas crises lá do início, tem coisas boas, mas é difícil.*

T2/1: *Eu tô aqui porque a minha família me apoiou e continua me apoiando. Assim como que apoio eles também nos projetos deles. Eu acho extremamente importante essa união.*

T2/3: *No começo foi um pouco difícil porque, como falei, eu não queria fazer Letras Espanhol. Então, eu tava aqui de páraquedas. Eu cheguei aqui meio desanimado, não queria vir pras aulas, começava assim. Só que com o passar do tempo eu fui gostando do curso, de estudar Espanhol de ver outras matérias, de você criticar, você ir além, de poder buscar por si mesmo. Também o conhecimento, não depender tanto só do professor. Então, acho que foi isso que me fez assim me adaptar, gostar mesmo do curso.*

T2/5:...as pessoas elas conseguem fazer com que esse processo de adaptação ele seja menos doloroso eu acho. É muito legal e sim, eu acredito muito nas pessoas. Acho que um ambiente que as pessoas são acolhedoras, que as pessoas se importam umas com as outras vale muito mais do que você ter um 'puta' campus na Asa Norte, com piscina ou o que for e não tiver humana, a parte humana ali. Sei lá, porque nós somos feitos disso né?

T4/1: *Na verdade foi mais...as pessoas né? (risos); dentro da sala, os colegas de classe e a minha força de vontade. Porque eu acho que a partir do momento que a gente se propõe a fazer algo a gente tem que terminar.*

T4/4: *Você tem aquela motivação pessoal....é uma coisa que eu gosto de fazer; dar aula, ensinar é uma coisa que eu gosto de fazer. Mas é difícil porque a gente tem uma ideia assim: eu fiz um curso de Espanhol, 6 anos. Mas assim, o objetivo do curso era você falar, você saber escrever, não era você saber dar aula. Querendo ou não, é diferente. Então, às vezes eu tenho esse conhecimento, mas na hora de passar esse conhecimento é mais difícil. Então, essa adaptação é um pouco complicada, mas acho que o apoio da família, do pessoal aqui, sabe? Ajuda bastante assim.*

T4/5: *"Então, eu tive muita dificuldade porque tem muito tempo que eu terminei o ensino médio.... tá sendo diferente porque são coisas, tipo assim, fazer uma análise, por exemplo, de um poema ou alguma coisa...acho que não é fácil, pra todo mundo. Principalmente pra mim que*

tô mais atrás né? Mas assim, tenho um apoio muito grande dos colegas...E os professores também... eu achava que era outra coisa, assim, o tratamento. Eu vejo assim que tem professor, tem os que são mais assim, mas até os que eu achava que era mais, foi super gentil comigo, entendeu? Me deu maior força... Na época, eu tava em crise mesmo...eu fui procurar ele, ele me deu cronograma de estudo, essas coisas, e eu consegui vencer o primeiro semestre e tô caminhando aqui para ver se termino o segundo”.

Os relatos de participantes das quatro turmas incluem a qualidade das relações familiares e com agentes educativos na licenciatura como fatores que adquirem a função de proteção e refletiram de forma positiva para a adaptação e permanência dos estudantes (Lopes, 2013).

As descrições e os dados que sugerem condições de vulnerabilidade, interferência de fatores externos como a distância da instituição, diferenças entre culturas e linguagens dentro e fora do ambiente educacional, as características do período de desenvolvimento juvenil e os fatores protetivos que incluem as relações interpessoais familiares e dentro do curso perpassam as vivências e mecanismos de adaptação dos participantes ao iniciarem o curso de Letras/Espanhol.

4.3.3 Das percepções sobre as habilidades que o professor deve ter

Quando interpelados a respeito das habilidades que o professor deveria ter para uma atuação profissional competente, as características dos relatos possibilitaram o agrupamento em quatro subcategorias: tecnológicas, lúdicas e comunicativas; domínio de conteúdo; adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e das particularidades de cada turma; empatia e proximidade.

Em relação às habilidades tecnológicas, lúdicas e comunicativas as verbalizações representativas desta subcategoria foram:

T1/3: *O professor precisa saber utilizar essas tecnologias pra atender o seu público. Porque hoje o aluno ele é muito dinâmico, ele tem acesso a esse tipo de conteúdo. No caso da Língua Espanhola, propicia um envolvimento na cultura espanhola porque a gente tá num país diferente que não é; é latino, mas não fala Espanhol. E a gente consegue essa imersão na cultura; a gente consegue melhorar a fluência do aluno e também influenciar no social dele, pra ele saber utilizar corretamente esse tipo de ferramenta.*

T2/2: *As habilidades que o professor deve ter...primeiramente, ele tem que desenvolver técnicas de aprendizagem com aquele aluno. Se o aluno, ele*

tá com dificuldade em alguma coisa, tem que ver aonde, que ponto que ele tá errando pra ele poder melhorar. ... Então, para uma habilidade do professor, ele tem que desenvolver várias coisas, várias técnicas pra ver qual que se encaixa mais.

T4/2: *E acho que criatividade também porque, às vezes, o conteúdo que ele é chato, ele pode dar um jeito de melhorar pra que, pra facilitar na aprendizagem.*

As verbalizações de T1/3, T2/2 e T4/2 descrevem habilidades essenciais ao professor. Na literatura, essas habilidades também foram citadas. As habilidades tecnológicas também foram destacadas por Conceição e Sousa (2012) como recurso utilizado concretamente na atuação docente. Já as competências comunicativas são consideradas essenciais para a escuta e para o conhecimento das reais necessidades dos alunos. O recurso criativo e lúdico foi descrito como componente das habilidades sociais educativas (HSE), em especial à classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, elencada por Del Prette e Del Prette (2008).

Quanto ao domínio de conteúdo, alguns dos relatos foram:

T1/2: *Ah, eu penso que o professor tem que ter competência no sentido de ter domínio do conteúdo né? Só que o que acontece é que muitas vezes ele, o professor, sabe muito, tem esse domínio, mas ele não tem uma metodologia, uma forma de explicar pros alunos que os alunos entendam com mais clareza, com mais é, de uma forma mais efetiva.*

T2/5: *Acho que o professor ele precisa ter o domínio também do que ele tá falando, né?.*

T2/4: *Eu acho que tem que ter o conhecimento teórico, claro. Tem que ter o domínio daquilo que ele vai ensinar. Não adianta o professor ser só sensibilidade e chegar na frente não saber de nada. Eu acho que ele tem que ter habilidade de saber avaliar o aluno porque isso também não é todo professor que sabe.*

T2/2: *O professor ele tem que ter o conteúdo dele, ele tem que ter o domínio principalmente. Não adianta só ele chegar e querer dar aula e não saber o que vai explicar.*

T4/5: *Primeiro, domínio do conteúdo, né?*

Essas percepções são corroboradas por princípios para a formação de professores apresentados na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica³⁵. Apesar dos dilemas da associação entre teoria e prática, discutidos em capítulos anteriores, o domínio do conhecimento constitui fator crucial nas discussões sobre formação docente.

Esse fato ratifica-se pelo inciso V da política que prevê “a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos,

³⁵ Referenciada pelo citado Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” e pelas contribuições de diversos autores (Flores, 2010; Pereira, 1999; Soares et al., 2009).

As habilidades de adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e de cada turma que foram destacadas pelos sujeitos emergem como indicação das próprias dificuldades, das diferenças de aprendizagem e de conteúdos adquiridos entre si e de como avaliam o suporte necessário nesses contextos:

T1/5:...apesar do professor ter bastante sobre o que ele vai trazer como conteúdo, é também acho que o professor tem que ter aquela visão mais humanista dos alunos. Porque, às vezes, os professores eles padronizam muito o ensino e sem ter esse olhar pra cada um. Não é de paternalismo, mas é um olhar mais humanista mesmo.

T2/3:Acho que vai depender também da turma. Por exemplo, tem turma que você pode trabalhar com tecnologia. E tem outras que não vão aceitar usar, por exemplo. Tem turma que vai gostar de jogos, por exemplo, ‘ah eu gosto de jogos de memória, atividades com enfoque por tarefas’. E tem turma que não, que vai querer uma aula mais tradicional. Então, acho que as habilidades que o professor deve ter...hum, um pouco complicado...depende não só da turma, mas também da observação dele, sabe?

T2/1: Assim, é bem complexo falar sobre quais habilidades que o professor deve ter. Eu acho que todas elas estão dentro das humanas. Por quê? Porque primeiramente tá lidando com pessoas....Então, assim, precisa ser dinâmico também, porque não dizer assim? Porque vai lidar com todo tipo de pessoas e com todo tipo de necessidades especiais e específicas. Então é preciso ter muito jogo de cintura.

T3/2:...eu acho que uma habilidade, como muitas, mas uma das habilidades que o professor deve ter é a percepção de compreender qual a capacidade que cada aluno tem de aprender. Por que, assim, no caso aqui, a gente faz a licenciatura em Espanhol, que é uma língua estrangeira...tem alunos que já ingressaram na instituição, que já conhecem a língua, o Espanhol...Já tem alunos que ingressaram sem nenhuma preparação, como o meu caso mesmo, que comecei sem conhecer uma outra língua...procurar um método que beneficie, assim, os dois grupos né, principalmente o grupo, aquele grupo dos que ingressaram e não tem nenhum conhecimento, como se diz ‘cru’ né?

T4/4:E eu acho também uma qualidade muito essencial num professor é a adaptação. Porque, querendo ou não, você tem que adaptar ao tipo de aluno que você tem, ao lugar em que você está, ao material que você tem pra usar...tem que ser maleável pra saber se adaptar ao tipo de aluno que você tem, ao lugar que você está.

Portanto, as sugestões de atitudes ditas humanistas, por parte do professor, diante das diferenças entre os estudantes - quanto ao ritmo de aprendizagem e da bagagem diferenciada de cada um - emergem, implicitamente, como descrição de suas próprias

dificuldades vivenciadas no percurso formativo. Os relatos da importância de habilidade de adaptação à heterogeneidade da turma caracterizam-se como alternativas para a solução da questão.

A atenção e habilidade dos docentes perante as diferenças dos alunos, remonta ao que Flores (2010) cita para a proposta de um ensino de qualidade: a existência de professores também de qualidade. Isso envolve o conhecimento dos conteúdos e os estudantes em formação e que “demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência” (p. 186). Dentre a complexidade e as mudanças indicadas, inclui-se a diversidade e as particularidades dos estudantes no processo de aprendizagem.

A última subcategoria expressa o entendimento dos sujeitos sobre a importância da proximidade do professor e da capacidade de se colocar no lugar dos alunos, descrita pelos mesmos como empatia.

T1/4: *É isso, é trazer a realidade do aluno pra dentro de sala de aula e ter mais empatia né? Se colocar no lugar da gente, às vezes, da gente como aluno. Tem professor que só entra em sala de aula, sai. E cada um tem uma história e eu acho que às vezes deveriam levar um pouco em consideração.*

T3/1: *...vejo a principal característica de um professor tem que ser a questão da dinâmica e do contato com o aluno mesmo. Porque já tive professores que eram muito bons, sabiam realmente o que estavam ensinando, mas não... não tinham aquele.... aquela preocupação com o aluno.*

T2/5: *Acho que ele, antes de tudo, ele tem que ser empático, ele tem que ter uma empatia.*

T4/5: *...às vezes a pessoa tá com alguma dificuldade, ele perceber, pelas notas. ...Então, é chegar pro aluno, falar: ‘você tá com algum problema, você não tá conseguindo aprender?’ Esses tipos de coisa assim, dar uma assistência. Eu acho que isso contribui pra pessoa aprender.*

As falas se aproximam do proposto por Delors et al(1999) que frisaram como eficácia do professor a mobilização de competências pedagógicas diversas e a presença de qualidades como paciência, humildade, empatia e autoridade. De acordo com os autores, desenvolver as atitudes de empatia com estudantes contribui para a utilização de comportamentos sociais durante a vida.

O conjunto de habilidades que o professor deve ter, de acordo com a percepção dos estudantes (tecnológicas, lúdicas, comunicativas, domínio de conteúdo, adaptativas e empáticas), associa-se ao encontrado em estudos sobre formação de professores e sobre as competências do professor indicadas por Perrenoud (2001) que envolvem administração das realidades heterogêneas dos alunos; atenção à diversidade de aprendizagens e de

ferramentas para este fim; motivação aos alunos, cooperação e envolvimento com a comunidade educacional, dentre outras.

As percepções se associam ainda com os resultados da Tabela 6 e do Gráfico 2 que sinalizam o repertório de HS na amostra estudada. Em especial, para as habilidades de comunicação, conversação e desenvoltura social, o fator em que as turmas mais recentes (2 e 4) apresentaram desempenho mais condizente com o comportamento social habilidoso necessário para uma boa atuação enquanto docente.

4.3.4 Das percepções sobre a definição de habilidades sociais (HS)

Um das funções da entrevista proposta consistiu em apreender as concepções de habilidades sociais que os sujeitos dispunham. A citada falta de consenso na própria definição de HS na literatura sobre este campo (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Caballo, 1996) pode ser encontrada nos relatos dos sujeitos. Apesar de terem sido questionados sobre o conceito de HS, em muitas verbalizações houve uma associação de HS com a atuação do professor.

A habilidade de saber lidar com as peculiaridades de cada aluno e com as propriedades do seu contexto educacional e comunitário foi declarada como compreensão de HS nas seguintes falas:

T1/3: *Então, pra mim habilidade social é esse feeling de saber lidar com o aluno, de entender as peculiaridades dali daquela comunidade. Porque cada escola que tá inserida numa comunidade diferente, num contexto diferente tem que se adaptar aquele contexto.*

T2/2: *...quando a gente quer dar uma definição pra habilidades sociais, acho que a gente deve pensar o seguinte: o quê que o professor ele tem pra oferecer pro aluno, ele tem que saber o seguinte, que ele tá lidando com pessoas, que ele tem que pensar em coisas novas, ele tem que saber lidar com as situações.*

T2/5: *E pro professor também a habilidade social ela é muito importante porque ele é o mediador, ele pode integrar uma turma ou não. Pode até piorar talvez a situação também, dependendo da posição dele, enfim. Então, é importante que o professor também tenha essa flexibilidade e ...a sensibilidade pra perceber 'perai, essa turma, ela fala menos. Então, vou agir de um outro jeito'.*

As descrições denotam a importância destacada por De Lucca (2008) das habilidades sociais corresponderem às necessidades do indivíduo e às expectativas dos demais (neste caso, do contexto comunitário educacional do qual participa). As falas

ressaltam, dessa forma, a contextualização e adaptação do comportamento a uma realidade cultural que se configura como a realidade estudantil, pessoal e social dos alunos. O contexto permanece, nas falas, como fator determinante para uma habilidade social eficaz (Caballo, 1996; Del Prette et al., 2004; Del Prette & Del Prette, 2010; Murta, 2005) e o conhecimento do contexto educacional constitui aspecto necessário na formação para o estímulo do envolvimento do professor em formação inicial também com a comunidade educacional da qual faz e fará parte (Perrenoud, 2001).

Como HS, foi referida a capacidade de envolver o aluno na realidade, na sociedade, num despertar de sua condição de cidadão.

T1/1: *Também não sei se entra nisso, habilidade social né? Mas, eu acho que essa capacidade de fazer a pessoa refletir, como cidadão... porque tá escrito lá na Constituição que a escola e tudo ...é pra construir o cidadão e tudo....poder fazer com que o aluno perceba que ele precisa ser um ser que reflete que é um ser capaz de criticar, criticar não no sentido ruim, de ser um ser crítico né? Acho que o professor precisa ter essa habilidade assim...*

T1/5: *Eu não sei se eu tô certa, mas eu acho assim que a habilidade social seria assim também no caso de o professor envolver o aluno no todo, na realidade... não só individual, mas assim em relação à sociedade né? Ao que acontece na sociedade. Porque nós não... vivemos sozinhas né? Nós vivemos em sociedade. Então, colocar aquela noção de um conjunto, de um todo. Então, quer dizer, a educação ela não é separada do indivíduo, do mundo em que ele vive.*

T1/2: *Então, habilidades sociais, eu acho que o próprio nome fala social né? Acho que é aquilo...talvez seriam aquelas habilidades voltadas pra questões sociais, pra questão de um grupo. Por exemplo, um professor ter um olhar mais atento como algumas das colegas falaram, pra um lado mais humano né?E não assim: professor, aluno, nota, prova. Não. Tem que tá voltado também pra olhares além de sala de aula. Acho que hoje a gente vive assim muitos conflitos. A gente tá vivendo momento aí de instabilidade em todos os sentidos.Então, eu acho que seria uma proximidade professor-aluno prá refletir, fazer uma reflexão pra esses problemas todos que a gente tem enfrentado lá fora. Então, preparar o aluno não só pro ambiente acadêmico, mas para a construção de valores que ele pode ser aplicado lá fora na sociedade né? Acho que é isso.*

T3/2: *Eu penso assim, habilidade social, assim, basicamente como um dom né? Que a pessoa tem de passar para outros o que já aprendeu, o que ele conviveu na sua vida, mesmo na sua vida cotidiana, mas também em seus estudos, a sua bagagem, o que ele conseguiu adquirir, seja ensino médio, seja numa graduação, numa pós- graduação. Ele passar tudo aquilo para uma comunidade em prol de ajudar aquela comunidade a buscar os seus direitos, a buscar uma vida melhor.E acordar as pessoas para que eles se tornem pessoas críticas em relação a buscar os seus direitos e a se inserir também na sociedade...*

Os relatos acima destacam as HS do professor para estimular o engajamento dos alunos também no contexto social. Nesse sentido, além da contribuição evidenciada na literatura a respeito da educação se constituir como ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e da personalidade dos alunos (Delors et al., 1999), as colocações de Soares et al., (2009) se referem, como destacado nas verbalizações, às HS de professores como ferramentas para auxiliar a formação de cidadãos e a criação de recursos nos estudantes para atuarem na defesa de direitos e no exercício consciente de seus deveres.

Severino (2009) salientou a necessidade de investimento formativo numa atuação também política do educador. Nesse sentido, o educador deve considerar as condições históricas e sociais da existência dos estudantes e demais agentes educacionais. “Sendo política, a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética” (p. 161).

Alguns sujeitos consideraram as vertentes intra e interpessoal para definirem HS. Aspectos do ser (ex. autoritário) e das próprias interações com os estudantes compuseram suas compreensões sobre HS.

T1/4:*Ai, quando eu penso em habilidade social... nunca nem tinha ouvido esse ‘trem’, eu acho. Assim, é porque me vem na cabeça ...o professor lidar, dentro de sala de aula, com cada aluno. E quando eu penso nos alunos sendo ali o reflexo de uma sociedade, eu penso... que esse professor que é autoritário e que não consegue, não sei, chegar próximo aos alunos, sendo autoritário.*

T2/1:*Habilidade social é a forma de lidar com os problemas das pessoas e com as pessoas em si. É um tipo de inteligência interpessoal que a pessoa precisa ter e, porque não dizer também, intrapessoal. Porque a pessoa, ela é um ser também o professor é um ser complexo. Ele tem essas questões emocionais também.*

T3/1:*Eu acho que é a questão de... saber lidar com diferentes pessoas, assim, e diferentes situações na vida em si. Acho que você ter essas habilidades sociais seriam, meio que, percepções de que você é diferente dele, dela e todo mundo é diferente, mas todo mundo convive em um mesmo lugar...Acho que habilidades sociais seria isso: essa percepção de que nem todo mundo é igual e a gente tem que aprender a lidar com as pessoas.*

T4/3:*Acredito que de forma bem metafórica falando, seria um camaleão né? Se acostuma a determinadas situações, a determinada pessoa que tem uma natureza mais forte né? Às vezes, uma pessoa muito ignorante, você saber lidar com esse tipo de pessoa. Às vezes, uma pessoa mais calada, você saber puxar a atenção dessa pessoa....Eu acredito que uma habilidade social seria nesse sentido né? Voltado à comunicação, de diversas formas.*

T4/1:*Então, eu acho que como estamos falando de habilidades sociais... social, ao meu ver, somos todos (risos), certo? O ser humano ele é um ser sociável, então eu acho que ele possui muitas habilidades internalizadas*

dentro dele mesmo. Eu acho que é uma habilidade, por exemplo, a forma de se livrar de algum perigo ou a rapidez com que ele resolve algum problema, seja intelectual ou um problema na vida mesmo, secular, normal. Eu acho que tudo isso engloba habilidade sociais. É a forma como ele vive mesmo na sociedade.

Representantes das turmas 1, 2 e 4 apontaram HS como algo intrínseco do ser humano, diferentemente do que se tem proposto na literatura sobre o aprendizado de HS ao longo da vida de acordo com os contextos e relações estabelecidas (Bolsoni-Silva et al., 2006; De Lucca, 2008; Murta, 2005).

A associação, nas falas, a respeito do professor ter a HS para lidar com diferentes pessoas é reforçada, por sua vez, pelas preocupações apresentadas por Del Prette e Del Prette (1997) com as competências do professor para mediar, conduzir, monitorar e participar de interações educativas na sala de aula, o que caracteriza a vertente interpessoal descrita pelos estudantes.

A expressão pelos sujeitos de HS como um conjunto de comportamentos adequados ao contexto e às situações que favorecem as interações sociais assemelha-se ao conceito de comportamento socialmente habilidoso descrito por Caballo (1986; 1996).

T2/3: *Habilidades sociais pra mim seria uma a pessoa num determinado contexto, ela conseguir se comunicar ou ter um determinado tipo de comportamento adequado à situação. Então acho que as capacidades sociais estariam relacionadas a isso, como você vai agir em determinado contexto. Porque cada um vai exigir algo de você, um aporte diferente, uma maneira de falar, uma maneira de você conversar, uma maneira de se tratar a pessoa. Eu acho que as habilidades sociais iriam pra esse campo.*

T4/5: *Eu acredito que seja a capacidade de interagir em grupo ou individual no meio social de uma forma que se possa ter um convívio com pessoas de culturas diferentes, criações diferentes e conseguir conviver pacificamente com qualquer lugar onde ele esteja.*

Os relatos acima, em consonância com o que encontramos na literatura, apontam os comportamentos desempenhados em determinado contexto e adequados à situação, com respeito às diferentes culturas e opiniões (Bandeira et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2006a).

As realidades culturais e situacionais do ambiente educacional e dos estudantes exigem, portanto, do professor a habilidade social para mediar situações, lidar com as diferenças, desenvolver a consciência e a participação cidadã e para o cuidado com o desenvolvimento de HS tanto em si enquanto profissional quanto nos alunos em seu processo de formação.

Quando analisamos os resultados dos estudantes descritos na Tabela 6 percebemos que, na amostra, os dados apontam a necessidade de desenvolverem habilidades para lidar com as diferenças. Isso está ilustrado em F1, fator que engloba as habilidades para situações nas quais haja divergência de opiniões. Os bons resultados para o autocontrole de agressividade e para a conversação, por sua vez, facilitam a habilidade para a mediação das situações de ensino.

4.3.5 Das percepções sobre as habilidades trabalhadas no curso de Letras/Espanhol

Os sujeitos foram convidados a refletirem sobre habilidades, de modo geral, que, na sua perspectiva, são trabalhadas ao longo da formação no curso de Letras/Espanhol. As subcategorias que emergiram dessas reflexões são: estímulo à reflexão, à autonomia, à expressão de opiniões; adaptação do método de ensino na proposta de disciplinas; pouca ou nenhuma influência do curso de Letras/Espanhol na aquisição, especialmente, de HS; contribuições na forma de direcionamentos e orientações por parte dos docentes do curso.

Quanto ao estímulo à reflexão, à autonomia, à expressão de opiniões:

T1/5: *...eu acho que aqui também eles utilizam muito isso do aluno ser mais, ter mais autonomia, ser uma pessoa mais reflexiva. Porque, por exemplo, eu que estudei, né, no método totalmente tradicional, então isso hoje eu vejo como foi assim, é negativo, né? Nesse ponto de a gente poder fazer uma reflexão, da gente dar uma opinião né? Até quando eu entrei na faculdade, eu tinha assim aquela visão muito de reproduzir, de memorizar aquilo que é ensinado, mas não de você, a partir do que você aprendeu, você conseguir fazer uma reflexão, você dar uma opinião. Então assim, nesse ponto eu acho que aqui na nossa faculdade até que eles tentam, de alguma maneira, fazer com que a gente seja esses alunos mais autônomos, mais reflexivos, mais sujeitos mesmo do seu próprio conhecimento.*

T2/5: *...eu acho que dos professores que a gente convive mais, né, tem mais contato, eu acredito sim que há habilidade social aqui. Alguns até melhoraram, talvez, pela influência dos alunos nessa questão da sensibilidade, de olhar pro aluno, pro outro....nossa turma teve umas 'treta' assim de desânimo, então foi o momento de parar, conversar... rolou a roda de conversa com os professores. Então, eu acho que isso também é uma habilidade social: o Instituto abrir pros alunos falarem, abrir pros alunos ouvirem, pros professores falarem, pra gente poder compartilhar experiência... falar 'poxa, o meu professor também passou por isso; sobreviveu; eu consigo né?'.*

Nas experiências em docência, Freire e Shor (2011) identificaram que ambos – professor e alunos – puderam encontrar espaço para a expressão de seus problemas (no

trabalho, de família, de transporte, na instituição...). O contato interpessoal entre alunos e na relação professor-alunos, nesse caso, permitiu a Shor relatar que “difícilmente algum professor os levava tão a sério, mas a verdade é que eles, também, nunca tinham se levado tão a sério” e a tomar consciência de sua prática e do seu papel ao afirmar: “Criei condições em classe para que as pessoas pudessem falar de suas vidas” (p. 46).

As falas dos alunos apontam que a instigação, pelo curso, à reflexão, à autonomia e à expressão de opiniões vem ao encontro do que Soares et al (2009) ressaltaram ao citarem a pesquisa de Albuine, Gonçalves e Abranches (2006): professores da educação básica compreendiam que a construção de um espaço democrático em que os alunos pudessem expressar seus sentimentos, valores e opiniões contribuiria para a qualidade dos relacionamentos e para o processo ensino-aprendizagem.

Alguns dos sujeitos percebem a existência de adaptação do método de ensino e da proposta de disciplinas e avaliam como intencionalidade em desenvolver habilidade, inclusive social, dentro do curso.

T1/1:...uma professora aqui mesmo...ela foi percebendo que até certo ponto deu certo o método dela. O método dela tava dando certo, o jeito que ela tava dando aula. Só que na metade do semestre pra depois já não tava dando mais certo e ela percebeu que a turma já não tava aprendendo mais com aquele método e ela mudou o método na metade do semestre. E foi igual, deu certo né? Então, assim, essa questão da proximidade e essa percepção é muito importante.

T2/1: Acredito que sim. Habilidade social é trabalhada aqui no curso sim. Porque, na medida que a gente vai passando por várias disciplinas, optativas inclusive... Eu tenho dito que a disciplina de educação inclusiva tem acrescentado muito né?

Dentro do curso, a postura da professora, descrita por T1/1, demonstra a preocupação com o método utilizado e a sensibilidade às respostas da turma como indicativo de identificação ou não do público com o veículo escolhido pela professora para o ensino e a aprendizagem.

Também algumas disciplinas, como de educação inclusiva, representam, na percepção de T2/1, oportunidade e iniciativa dentro do curso para o desenvolvimento de HS no contato com as diferenças e para o trabalho do professor com a diversidade.

Há particularidades na fala dos sujeitos que destoam do conjunto dos entrevistados e devem ser incluídas por constituírem expressão singular do sujeito que está em formação. Um dos sujeitos considera que

T2/2: *Essa questão da habilidade do curso é muito variada assim porque a gente não está dentro de uma sala de aula pra dizer: 'Ah, eu tenho habilidade em tal coisa ou então em outra coisa'....Então, dizer que habilidade dentro do curso, eu acho que não. Não, não tem essa, essa habilidade aqui dentro. Porque a gente só vai ter essa habilidade quando a gente se formar, a gente for pra prática, for dar aula pra quarenta, cinquenta alunos, aí a gente vai poder dizer: 'Ah, eu tenho essa habilidade porque eu já dei aula prá uns tal, com problemas tal'. Então, essa coisa de dizer 'ai, o curso de Letras Espanhol tem oferecido habilidade social'. Não. Habilidade social é o indivíduo que adquire. Então, nós que temos que buscar nossas habilidades, não vai ser curso, não vai ser nada.*

Segundo T2/2, o curso de licenciatura por si não seria capaz de desenvolver HS nos estudantes, uma vez que, no relato, correlaciona o desenvolvimento de HS com o contexto prático de ensino (sala de aula, turmas grandes, problemas e particularidades de cada turma). Na sua percepção, os próprios alunos, ao concluírem o curso e se inserirem na atuação docente, deverão por si mesmos buscar o desenvolvimento de HS de acordo com a realidade encontrada, o que diverge dos dados da literatura que reforça o papel da educação e dos cursos de formação em nível superior como essenciais para “formar professores competentes para atuar no mundo atual” (Gatti, Barreto & André, 2011, p. 15).

Alguns sujeitos, por sua vez, consideram as orientações prestadas por parte dos docentes do curso um mecanismo para o desenvolvimento de habilidades nos estudantes.

T2/3: *Eu acho que sim, dentro do curso eles nos preparam. Eles dão orientações, eles mostram como tem que ser a relação do aluno, nos nossos microensinos....eles falam assim: 'vocês já repararam que quando vocês vão dar aula vocês falam muito pro quadro? Que isso, além de vocês forcarem demais a voz, o aluno pode não entender?' Então, eu acho assim, são orientações que os professores dão e que nos preparam sim, de alguma maneira, a habilidade pra poder trabalhar com os alunos.*

T2/4: *Eu acho que sim, que elas são trabalhadas sim. E por todos os professores a todo o tempo porque, às vezes, há uma disciplina de Literatura e a professora: 'não, você tem que falar mais assim. Não, você vai com calma e tal'...outro dia, a professora tava falando: 'não, você tem que falar mais assim porque se você falar assim, dá uma outra impressão no que você tá falando'. Então, pra mim isso é uma habilidade social porque com isso eu tô aprendendo que, às vezes, eu não posso falar tão sinceramente.*

T3/2: *Então, desde que o professor já nos ensina o conteúdo, já nos ensina a postura de como ensinar o conteúdo, de como fazer uma apresentação em sala de aula, a postura correta, a maneira de dizer, a maneira de expressar, a habilidade de ensinar e que fica o mais possível de uma forma clara, eu acho que na instituição tem várias habilidades sociais como educar, a apresentar, esclarecer a sociedade, aquilo que a gente aprende né? E*

transmitir e devolver pra sociedade aquilo que a gente aprendeu e está aprendendo até a nossa formação. E após a nossa formação a gente seguir, transmitir pra sociedade essas habilidades sociais.

As orientações sobre como falar voltado aos alunos e não ao quadro, tom de voz, alternativas adequadas para se expressar e ser melhor interpretado e como apresentar em público representam alguns dos comportamentos dentro do curso de Letras/Espanhol que os estudantes sugeriram como forma de trabalho de HS na licenciatura.

Na Tabela 3, de fato, estão descritas classes e subclasses de habilidades utilizadas intencionalmente para o desenvolvimento de HS nos estudantes, as habilidades sociais educativas (HSE). Incluem a transmissão de conteúdos sobre HS que se subdividem, dentre outras, em apresentação de instruções e dicas sobre comportamentos habilidosos. O que muito se aproxima da descrição dos relatos acima.

Neste tópico, foi possível visualizar, de acordo com a percepção dos alunos, que a estrutura curricular, os métodos adotados dentro do curso, a postura ativa do professor em orientar e esclarecer e as situações reais de ensino podem contribuir para o desenvolvimento de HS como parte da formação de professores.

Essas percepções se conectam com a proposta do PPC do curso de Letras/Espanhol que inclui em sua estrutura curricular aspectos de associação entre teoria e prática, de estímulo à reflexão individual e coletiva e ao pensamento crítico a serem trabalhados desde os períodos iniciais do curso.

E sugerem que, dada a importância dos métodos, da estrutura curricular e da postura do professor, seja avaliado e fortalecido o real seguimento das especificações previstas no PPC diante dos resultados de necessidade de aprimoramento de HS encontrados pelo IHS e ilustrados na Tabela 6 e no Gráfico 2.

4.3.6 Das percepções sobre a necessidade ou não de o professor ter HS

Optamos por interrogar os sujeitos sobre suas considerações em relação à necessidade ou não de os professores terem HS e, em caso de resposta afirmativa, descreverem quais tipos de HS seriam necessárias. Algumas verbalizações se assemelham ao relato das concepções sobre HS e das habilidades trabalhadas no curso. No entanto, essa categoria evidencia as percepções sobre competências e habilidades compreendidas pelos sujeitos como essenciais ao exercício da profissão docente.

Iniciamos pela subcategoria que aponta necessidade do professor de aproximação e comunicação com os alunos.

T1/2: *Bom, acho que o professor tem sim que ter habilidades sociais, acho que é importante, imprescindível, isso dentro de um ambiente de sala de aula e eu creio que habilidade social seria uma aproximação através de um diálogo extra sala de aula. Então, também dentro do ambiente sala de aula, mas talvez seria mais propício, chamá-lo pra dialogar, ver se tá tudo bem. Às vezes, o aluno tem um rendimento que foge um pouquinho da normalidade, então procurar saber se existe um porquê, se existe algo motivador pra aquilo ter acontecido.*

T2/3: *As habilidades sociais que o professor, na minha visão, deveria ter seriam, por exemplo, o modo como ele vai se comunicar com os alunos....não usar um tom de voz muito autoritário e também uma coisa que a[professora]nos dizia durante as orientações do estágio era, por exemplo, você ir também impor um limite ao aluno...demonstrar isso, porque a escola também seria uma reprodução no meio da sociedade. E ali também seria com esse relacionamento com o professor, um meio de já conhecerem, sabe, por exemplo, esses limites que a sociedade tem.*

T3/2: *Eu concordo plenamente que um educador, professor, ele tem que ter uma habilidade social por que através dessa habilidade ele pode facilitar a sua própria relação entre o professor e o aluno. O professor, aquele que está transmitindo né? O professor para a sociedade...para o aluno. E, através disso, eu acho que ele pode criar caminhos para que facilite o próprio aprendizado do aluno.*

T4/3: *Você tá na sala de aula, aquilo ali é um mundo. Seja de forma de gênero, de forma de credo, de forma de valores sociais, éticos, morais. A sala de aula é uma diversidade e o professor ele precisa saber lidar com cada situação, né?...Ele precisa ter um jogo de cintura e criar uma forma com que todas pessoas possam se sentir bem, acima de qualquer situação.*

A aproximação que o professor deve exercer, na percepção dos alunos das quatro turmas, está direcionada à comunicação pelo diálogo, ao cuidado com aspectos como tom de voz, com as regras para o convívio social, com o papel da relação professor-aluno como facilitadora para o aprendizado e com a função do professor que se encontra inserido na diversidade em sala de aula, à qual reflete a diversidade social.

A comunicação e a aproximação podem ser favorecidas por intermédio da educação social, uma vez que esse campo contribui para a aproximação dos sujeitos e objetiva o trabalho educativo com a finalidade de formação social, moral e com participação ativa na comunidade. Compreende, como indicado pelas verbalizações, que professor e alunos podem contribuir ativamente como atores sociais de acordo com as especificidades de seus papéis educacionais e sociais (Martins, 2013).

Como profissional capaz de estimular a formação de opiniões e de instigar o pensamento crítico, essas habilidades foram referidas como necessárias ao professor.

T1/3: *Bom, eu acho que sim, o professor tem que ter habilidade social. Como já disse ele é um facilitador, ele é um orientador e eu acredito que ele tem esse papel de instigar o aluno a pensar de maneira crítica...e eu acho que ele tem por obrigação até, que fazer esse papel de instigador. Fazer esse aluno pensar de maneira crítica e pensar de maneira própria. Saber se colocar dentro da sociedade.*

T1/1: *...o professor é um formador de opinião né? Então assim, é interessante essa questão de habilidade social pra mim ele tem que ter essa, não sei se o nome é esse, mas a capacidade de poder formar os seus alunos de forma crítica. De forma, pra mim essa seria a habilidade social, de fazer com que o aluno se perceba como tal e como um tal dentro da sociedade e não um mero, um mero ser passivo, mas um ser ativo dentro dessa sociedade né?...fazer o aluno perceber 'sim, mas porque é assim né? Porque que é desse jeito e não de outro jeito?' Porque ele sendo formado assim ele vai ser capaz de ser crítico lá fora também né?*

Corroborando os relatos, Schön (1992) considerou a necessidade de incluir a prática reflexiva desde a formação inicial, como nos ambientes de supervisão e na formação contínua. Instigar os alunos e formá-los para a reflexão e para o pensamento crítico significa, por conseguinte, uma superação de propostas tradicionais que se embasam na técnica como essência da formação de professores.

De modo semelhante, Flores (2010) defende que o surgimento de professores capazes de refletirem sobre suas práticas (propostas, valores, fundamentos) torna-se possível por meio de um investimento desde a formação inicial com a extensão para a formação continuada.

Alguns sujeitos consideram essencial a díade articulada e ativa professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Pereira (1999) salientou, entre outras, a habilidade de compreender as múltiplas dimensões existenciais dos educandos (cognitivas, sociais, culturais, emocionais) para a construção de conhecimentos.

Rodrigues (2001) destacou a valorização dos saberes adquiridos pela experiência de vida sejam formais ou informais, “sejam os teóricos ou os da prática, os da escola e os da vida” (p. 8).

Davis, Setubal & Esposito (1989) ressaltaram a contribuição de Vygotsky que compreendia essa interação professor-aluno como um processo essencialmente social e fundamental para a apropriação dos conhecimentos e das habilidades nos estudantes.

T1/4: *Eu também acho que o professor tem que ter essa habilidade social porque ele não é detentor de todo conhecimento né? Então, eu acho que tem que ter porque ele tem que construir conhecimento junto com os alunos dele...É porque tem esse professor que acha que sabe de tudo...que é o detentor do conhecimento e tal. E habilidade que ele deveria ter era de dar espaço pro aluno também trazer o conhecimento que eles têm e junto com o dele mesclar, sabe? Quem sabe trazer um outro conhecimento novo que nenhum dos dois teriam.*

T3/1: *Tem que ter [ênfase] habilidades sociais...quem tá ali na frente como autoridade, a gente poderia colocar assim, saber que você já tem uma bagagem antes de entrar naquela sala de aula. Saber que o que você sabe ali ou que você não sabe pode ser fruto do que você viveu. Eu acho que é essencial e melhoraria 100%, assim, ajudaria muito o professor e o aluno.*

As falas dos sujeitos, nesse caminho, corroboram a compreensão da função essencial da relação professor-aluno para a construção conjunta de conhecimentos, habilidades e competências. Um aspecto interessante da fala de T3/1 consiste em considerar a bagagem do aluno, ou seja, sua trajetória de vida e educacional, suas percepções, seus pontos de vista, suas opiniões e saberes.

A valorização da capacidade do aluno em aprender, unindo-a aos aspectos da cultura do estudante e da cultura geral foi referida por Gatti (2013). Del Prette et al (1998) citaram as habilidades interpessoais do professor para coordenar interações educativas com os alunos numa construção conjunta que considere contribuições, saberes e experiências de ambas as partes.

Foram referidas como necessárias as habilidades de escuta, de respeito e mediação diante da diversidade de opiniões da turma.

T1/5: *o professor tem que trazer pra dentro da sala de aula; ele contextualizar o que tá acontecendo na sociedade. Mas trazer isso, trazer os conhecimentos dele e dar oportunidade também dos alunos de também de refletir, de dar opinião sobre isso...Muitas vezes, o professor deveria respeitar e também o professor, como ele é uma peça importante no aprendizado do aluno, ele também ele ser essa ferramenta pra conduzir....*

T2/4: *Eu acho que também outra habilidade que o professor tem que ter é a capacidade de ouvir. Porque, muitas vezes, o professor tá acostumado a falar; não só o professor, os seres humanos. E quer falar, falar e não quer ouvir. E eu acho que ouvir, às vezes, é mais importante do que falar. Eu acho que saber ouvir opiniões é importante e o professor tem que trabalhar essa habilidade.*

T2/4: *Eu acho que uma das habilidades que o professor tem que ter é mediar os conflitos.*

As habilidades sociais apresentadas nas falas quanto ao respeito à expressão dos estudantes, à condução e mediação de situações e conflitos e à escuta ativa encontram-se

com a proposta dos direitos humanos básicos associados às HS como o direito de ser tratado com respeito e dignidade; o direito de experimentar e expressar seus próprios sentimentos; o direito de ser escutado e ser levado a sério; e o direito de fazer qualquer coisa enquanto não viole os direitos de outra pessoa (Caballo, 1996).

E isso está vinculado ao processo de desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e de cidadania que instrumentalizam o professor em formação inicial como apontado por Perrenoud (1999).

Habilidades sociais necessárias, na visão de alguns sujeitos, foram representadas por adaptação, flexibilidade, paciência, sensibilidade do professor.

T2/5: *Então, assim, cada um tem uma história... então, o professor precisa dessa sensibilidade como habilidade social. Acho que ele precisa dessa adaptação de uma turma pra outra....Essa adaptação ela precisa acontecer. Não quer dizer que ela aconteça. E eu acho que, eu acho que habilidade social, eu não consigo pensar em outra, seriam essas: a flexibilidade, a sensibilidade, adaptação.*

T2/1: *São três aspectos importantes da habilidade: autoridade, que eu digo é autoridade sem autoritarismo. Uma coisa é ser autoridade, outra coisa é ser autoritário, né? Educação, né? E também a sensibilidade.*

T4/4: *Na hora de passar o conteúdo dele, ele não pode ferir o direito de ninguém, não pode assim, sei lá, se falar, falar alguma coisa que vai ferir alguém. Então, ele tem que se adaptar realmente. E eu acho que, às vezes, isso é muito difícil porque numa sala que tem pessoas de todas as formas, de todas as crenças; você passar o seu conteúdo sem passar, muitas vezes, o seu lado, tipo assim, pessoal, a sua vida pessoal é difícil, é complicado. Por isso que eu acho que é realmente uma habilidade você lidar com tudo isso.*

T4/2: *...o professor nem sempre ele vai gostar, ele não vai gostar de todos os alunos da sala dele. Então, ele vai ter que se adaptar também, digamos assim, pra conversar, pra ele não levar a sua opinião pessoal ali para a sala. Vou ter que ensinar aos meus alunos de modo que todos eles aprendam sem que eu exclua nenhum aluno.*

Os relatos acima de alunos das turmas 2 e 4 descrevem HS que o professor deve ter que incluem adaptação conforme as especificidades de cada turma; inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem sem imposição de seus pontos de vista, mas com abertura para a construção coletiva que fortaleça a convivência social para o cumprimento das metas educativas (Coll, 1984; Martins, 2013).

As HS foram indicadas como essenciais e percebidas por T2/5 como uma competência implícita das pessoas e, portanto, do professor.

T2/5: *Eu acho que é uma competência implícita de cada um. Eu acho que cada um tem uma habilidade social. E eu acho que o professor tem que*

ter. E ele tem. Mas cada um também age de um jeito. Não tô dizendo que é igual, mas eu acredito que cada um tenha.

Os comportamentos e as habilidades desempenhados pelos professores funcionam como referência aos futuros professores. Flores (2010) destaca que o contato com os professores influencia, em alguma medida, a compreensão e a prática de ensino dos futuros educadores sobre o ser professor.

T2/4: *Eu acho que uma habilidade social que o professor tem que ter é a educação. Porque que eu digo isso? Porque muitos professores são tratados como educadores e não são educados. Então, assim, é muito complicado um professor falar pro aluno: 'não joga papel no chão', se ele tá jogando papel no chão. E o aluno vai ver isso e vai reproduzir isso.*

T2/1: *É, acho que o professor precisa ser humano e ser educado. Porque precisa dar o exemplo, né? O exemplo é tudo. T2/4 falou que ele precisa mostrar na prática o que ele tá ensinando né? Pelo menos deveria (risos).*

Assim, a percepção dos sujeitos revela o impacto que o convívio com os professores, suas práticas e desempenho podem influenciar diretamente tanto a decisão pelo exercício da profissão de professor como na prática de ensino a ser conduzida.

O professor, na criação de condições interativas de ensino, de acordo com Del Prette e Del Prette (2006c), deve

- utilizar diferentes alternativas de desempenho às demandas imediatas do contexto de sala de aula;
- mostrar flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do aluno;
- apresentar desafios e reagir produtivamente às tentativas de solução de problemas por parte do aluno;
- demonstrar acuracidade de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno em termos de capacidade reais e potenciais;
- ser criativo para conceber condições de ensino em sala de aula que envolvam interações educativas (p. 2).

Desse modo, os participantes da etapa de entrevista concordaram, de modo unânime, que o professor deve ter HS para o exercício de sua profissão. Destacaram, especificamente, o estímulo à autonomia, ao pensamento crítico, à reflexão, a adaptação aos contextos de ensino, a capacidade de escuta e de acolhimento das particularidades dos alunos.

4.3.7 Das percepções sobre o trabalho de HS pelos docentes no IFB

As percepções sobre o desempenho dos docentes do curso em relação ao trabalho das HS foram destacadas e organizadas neste tópico devido sua recorrência nas falas dos sujeitos. T1/2 relatou o apoio por meio do diálogo e do acolhimento de alguns professores:

Inclusive alguns professores, eu acho... vou colocar até a maioria... eu acredito que o instituto, ele tem esse lado social e eu acho que os professores, eles, pelo menos alguns deles, que eu já tive oportunidade de conversar em momentos assim extra classe e eu tive esse apoio social no sentido do diálogo e da compreensão.

T1/2 pontuou a atuação inclusive extraclasse do professor e sua disponibilidade em oferecer apoio e acolhimento. Cysneiros (2004) pontua que, muitas vezes, o ambiente educacional não proporciona aos estudantes a aquisição de ferramentas para lidar com as situações da vida. A postura profissional citada por T1/2 indica uma conduta adequada de HS por parte de docentes que contribui para o fortalecimento pessoal e social diante dos problemas emergentes, inicialmente, no campo educativo.

No artigo 6º da Resolução nº 015 -2016/CS-IFB³⁶ está especificado como direito do discente o acesso aos horários de atendimento dos professores em turnos contrários às aulas. Esse direito do estudante pode colaborar para o apoio descrito por T1/2 e constitui ferramenta institucional capaz de favorecer o contato interpessoal entre professor e aluno.

Na estruturação das disciplinas, dos planos de ensino, dos métodos de ensino houve número considerável de relatos que apontam as vivências em sala de aula promovidas por alguns docentes como facilitadora da aquisição ou aprimoramento de HS nos docentes em formação inicial.

T1/2: *Eu acho que existe. Não na sua totalidade, mas em alguns momentos, em algumas situações sim. Não são todos professores, mas alguns eu acho que é bem visível e eu acho que os momentos assim que eu percebo é, principalmente, no momento assim que há uma discussão sobre um determinado tema, que a gente vê que foge um pouquinho daquela, de uma aula tradicional e já começa também pela posição das carteiras (risos). Então, quando muda o posicionamento das carteiras a gente já, a princípio, a gente já começa a ver, muda o clima. Então, assim um olhar que eu acho que também é totalmente favorável e o posicionamento das carteiras porque nos permite até mesmo nos humanizar nesse momento. A*

³⁶Resolução Nº 015 -2016/CS-IFB. Aprova o Regulamento Discente do Instituto Federal de Brasília. Recuperado em 29 de abril, 2017 de <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/RESOLU%C3%87%C3%83O%20n%C2%BA%20015-2016-CS-IFB%20Aprova%20REGULAMENTO%20DISCENTE.pdf>

partir do momento que a gente olha pro olho da pessoa, consegue ver ela por inteiro, acho que já muda totalmente até o clima assim do ambiente.

T3/1:*Não sei se o curso, mas com os conteúdos, acho que os alunos sempre trazem esse debate. Não sei se o curso tem essa finalidade, assim, mais o conteúdo e alguns professores trazem bastante esse debate de que quem tá ali não é um aluno que vai receber o conteúdo e pronto. São pessoas, né? A gente tá formando pessoas que precisam pensar, que pensam, que têm opiniões e que essa coisa de respeitar e preocupar com a vida do aluno, não só com o aprendizado de conteúdo, acho que a gente trabalha bastante.*

T4/4:*Eu acho que sim porque, por exemplo, em algumas matérias a gente tem que expor nossa opinião, discutir determinado assunto. Querendo ou não, isso te faz olhar, às vezes, a opinião do outro, de uma forma diferente. Isso pode te ajudar a ser mais, ter mais habilidades sociais.*

T4/2:*Bom, eu acho que essas habilidades são trabalhadas sim, em sala, quando o professor faz trabalho em grupos pra gente falar sobre um assunto. Quando a gente tem que apresentar sobre um Seminário. Essa questão de ouvir, saber ouvir também a opinião do outro; acho que isso também entraria como habilidade. Porque muitos não aceitam e não respeitam a opinião dos outros e saber ouvir acho que também seria uma habilidade porque você também vai aprender com aquilo, aquela informação. Então, eu acho que vem sendo trabalhado sim até porque a gente, no futuro, a gente vai passar essa informação pra outras pessoas. A gente vai ter que ser sociável nesse ponto, então, eu acho que vem sendo trabalhada...*

T4/1:*Eu também acredito que na licenciatura são trabalhadas as HS porque nós estamos sendo preparados para sermos professores, isso é fato, né, a gente faz licenciatura. E nisso eu vejo que os professores tentam nos passar vários caminhos da gente encontrar a habilidade que nos parece melhor...Essa questão do professor ser mais conteudista; ou já ir mais pro cunho cultural, por exemplo...Então, sabe, creio que sejam esses os caminhos.*

As verbalizações apontam para comportamentos de docentes que abarcam a estruturação do ambiente de ensino de forma a favorecer o contato com o outro, a preocupação com o aluno que não se restringe à ao conteúdo, o estímulo à atenção à opinião e às ideias do outro, proposição de atividades em grupo e apresentação de seminários, uso de métodos diferenciados que abarcam perfis tradicionais e culturais de abordagem em sala. Segundo os relatos, constituem estratégias de docentes do curso que trabalham HS nos alunos.

As relações aluno-aluno e aluno-professor foram indicadas como evidência do convívio positivo e de sua relevância para o processo formativo do licenciando. Soares et al (2009) fortalecem o argumento de que a figura do professor é essencial para a construção do conhecimento e como “um facilitador das potencialidades humanas” (p. 36).

Para o estabelecimento de práticas educativas significativas, Gatti (2013) indicou que o professor deve se ancorar, entre outros, na sensibilidade cognitiva (compreensão dos conhecimentos com base na lógica, no social, nos contextos, no entendimento das situações de aprendizagem e dos estudantes), na capacidade para criar relacionamentos frutíferos (motivar a expressão dos alunos) e na criação de condições para estimular atitudes éticas nas interações.

As relações entre alunos e professores efetivadas apropriadamente contribuem para o desenvolvimento cognitivo (Davis, Setubal & Esposito, 1989). As relações entre alunos no que Coll (1984) chamou de “aprendizagem cooperativa” (p. 121) favorecem o estabelecimento de interações positivas marcadas pelo respeito mútuo, reciprocidade, atenção, cortesia e ajuda.

Nessa perspectiva, os sujeitos descrevem que:

T1/1: *Essa questão de habilidade social também é muito nos alunos né?...Tinha uma colega nossa que ela não tava passando bem e a gente começou a perceber que ela não tava bem. Ela começou a parar de vir nas aulas... E aí a turma se mobilizou pra tentar ajudá-la de alguma forma e a gente fez uma pequena homenagem a ela dizendo o quanto que ela era importante, o quanto que a presença dela era importante pra turma, no geral. E aí foi incrível porque ela se sentiu super agradecida, viu que ela é uma pessoa especial pra gente, que ela não é mais um aluno em meio a tantos né?...Eu lembro que tem um professor que falou: ‘nossa, mas fulano tá faltando muito, você sabe?’ Aí ela perguntou: ‘vocês sabem o que tá acontecendo com ele?’ Assim, essa percepção do professor também: ‘poxa, tal aluno tá faltando muito, você sabe o que tá acontecendo?’ Não é só aquela coisa: ‘ah tá faltando muito, vou dar falta, falta, falta, tchau’. Desistiu do curso. Então, alguns professores também tem isso. Acho que existe essas habilidades sociais entre os alunos, professor, aluno-aluno, professor-aluno.*

T4/3: *Você tem que estudar tudo porque o professor nunca sabe quando vai chegar um aluno e perguntar uma coisa que você não vai saber. Então, você tem que estar preparado pra diversas situações. Tanto no sentido, não só em sala de aula, como fora também. Na questão de convivência também com os alunos, na questão desses passeios como foi falado também. São muitas habilidades nesse sentido assim de você conduzir uma turma fora do campus. É uma habilidade, eu acredito, de como você vai se portar fora do campus. Eu acredito que essas são as habilidades e estão sendo trabalhadas aqui na licenciatura.*

Neste tópico, depreende-se que os estudantes se referem à atuação da maioria dos docentes do curso como potencializadoras para o desenvolvimento de HS. E isto se efetivou, sob a perspectiva dos estudantes, pelo apoio e acolhimento, pelas vivências em

sala de aula, pela estruturação do ambiente de ensino que estimula interações sociais, pela própria relação produtiva entre aluno e professor. Representa uma atuação profissional que busca seguir os princípios de educação na comunidade e para a comunidade ressaltadas no campo da educação social (Martins, 2013).

4.3.8 Das percepções quanto ao trabalho de HS no IFB

Enquanto instituição, os relatos revelam percepções dicotômicas dos sujeitos sobre o trabalho de HS no IFB. Revelam um paradoxo entre interação consistente e positiva da comunidade educacional e distanciamento em algumas relações entre pares e entre setores do *campus*.

Quanto à estrutura do campus e interação da comunidade educacional:

T1/3: *No IF sim. Eu acho que sim. Porque a gente é todo mundo muito próximo. Esse campus por ser pequenininho tá todo mundo muito acessível e a gente tem um contato mais próximo com a segurança, com a menina da portaria. A gente, todo mundo que chega aqui é bem recebido, é tratado de igual pra igual...Eu acho que são trabalhadas justamente nessas interações que a gente tem um com o outro. Na forma de tratar também acho que é trabalhado muito isso; a forma de recepção de um com o outro. Até no bom dia todo mundo se dá bom dia, boa tarde. Quando vai embora, tchau. Então acho que essa receptividade de todos aqui é uma habilidade social do grupo no geral, num todo.*

T1/5: *...nós temos um contato mais próximo com as pessoas, com a direção, com a coordenação. Até mesmo com os professores. Então, tem um relacionamento mais próximo com a maioria dos professores, com o quadro em geral, com a segurança, com o pessoal da limpeza. Então assim, tem essa proximidade, essa facilidade né? Não sei se é porque aqui o campus é menor, mas até também é, eu creio que pelas pessoas. Porque mesmo, às vezes, a gente tá num ambiente de duas, três pessoas e não consegue ter essa interação. Então eu gosto muito desse conjunto da interação entre as pessoas. Eu acredito que seja bem trabalhada essas habilidades sociais aqui.*

T1/4: *E porque aqui que a gente tem um acesso pra dialogar um com o outro. Justamente porque tá todo mundo muito próximo né? Pode ter essa interação seja com um professor, com as meninas da limpeza, com as meninas da recepção, na biblioteca...*

T3/2: *Não é só a questão do curso e sim também o instituto, a instituição. A instituição contribui para uma habilidade social. Aqui é um instituto, ele ajuda a transmitir a habilidade social para a comunidade nesse momento, esse período que nós estamos estudando aqui. E, posteriormente, nós devemos seguir transmitindo essa habilidade social que nós tivemos aqui em conjunto com essa instituição.*

T3/1: *Acho que o instituto trabalha bastante com isso, principalmente, que nem o T3/2 falou, com a questão de inclusão mesmo. O instituto, ele tem essa preocupação de incluir e integrar todo mundo. Então, esse trabalho*

que o instituto tem com a comunidade, por exemplo, principalmente com a comunidade mais carente, acho que já mostra essa habilidade social que ele tem. Então, de instituto, assim, eu acho que....esse trabalho de integrar todo mundo já mostra essa preocupação do instituto com a sociedade.

T4/1:*Sim. Concordo. Eu acho que sim. Na convivência, né? Somos uma instituição. Então, aqui tá todo mundo: aluno, professor, servidor. Tá todo mundo. E cada um tem seu jeitinho de ser, cada um tem seu jeitinho de fazer as coisas. E é uma grande habilidade conviver todos juntos em paz, harmonia num lugar tão pequeno. E eu posso dizer que, até agora, a convivência tem sido fácil.*

T4/4:*Aqui no Instituto Federal é trabalhado sim essa habilidade social. Tanto que eu achei super interessante, quando a gente chegou aqui, as pessoas foram se apresentar. Querendo ou não, se deixar à disposição...Eu vejo que aqui no IF as pessoas são bem sociáveis assim, nem todos, mas a maioria. Tem pessoas que são complicadas, mas a maioria aqui eu vejo que tem assim a disponibilidade de ajudar, acho que isso também é uma habilidade. Querendo ou não, você estar disposta a ajudar alguém é uma HS.*

T4/5:*Primeiro dia que eu cheguei aqui, o que me chamou atenção foi a gentileza da moça da portaria...o pessoal em si, do pessoal da limpeza e tudo, eu acho que eles estão preparados; acho não, eles estão preparados pra atender ao público. Eu vi isso aqui, entendeu? Com relação a servidor, não tive antipatia ainda por ninguém porque todos foram bem, atenderam a gente bem, na biblioteca...em cada setor que você vai aqui, o pessoal te atende bem, acolhe bem, entendeu? Então, eu acho que estão bem preparados.*

As falas dos estudantes retratam a percepção de proximidade física e de contato com pessoas em diversas funções no *campus*. A interação entre as pessoas foi bastante citada e a busca de integração com a comunidade externa, inclusive em situação de vulnerabilidade social. Foi apontada a iniciativa de pessoas da instituição no contato, na apresentação, no acolhimento dos estudantes.

São práticas proporcionadas dentro do *campus* que favorecem a cooperação, a vivência no IFB de modo harmonioso e integrativo, o sentimento de pertencimento a essa comunidade educativa (Perrenoud, 1999). Isso se encontra com a ênfase de Carrara (2000) a respeito de uma das metas educacionais e institucionais se referir ao processo de desenvolvimento de cidadania e de formação de valores de cunho social.

A instituição, portanto, pode promover condições para a formação dos estudantes numa perspectiva global, que inclui as habilidades para o convívio social, a iniciativa e a participação ativa dos alunos em relacionamentos saudáveis e construtivos (Carrara, 2000) que reverbera para os contextos de vida profissionais e pessoais.

Quanto ao distanciamento entre alunos, coordenações e setores no *campus*, representantes da Turma 2 alegaram:

T2/5: ...não, acho que no geral não. Eu acho que os professores sim, mas eu acho que os funcionários de outras áreas talvez não tenham essa habilidade social. Porque eu vejo muito aluno que nem conhece o diretor administrativo, a galera que trabalha e que é importante pro Instituto funcionar...Então, acho que algumas áreas elas ficam a desejar nessa questão de habilidade social, do ponto de vista do que a gente falou aqui da integração... Também não sei se seria importante pra gente como aluno. Isso é um questionamento meu....

T2/4: Eu penso que não. Inclusive aqui dentro do próprio *campus* eu vejo que tem interação como D5 falou entre professor e aluno, mas, às vezes, nem entre aluno e aluno não tem tanta interação. Às vezes, eu vejo menina falando 'nossa você é do curso de Letras? Sim ele é do curso de Letras. Nossa, nunca vi'. Então, pra mim não rola habilidade social nenhuma se eu não tenho um mínimo contato com a pessoa como que eu vou ter interação social né?

T2/2:...aqui dentro pode ser que tenha entre professores, mas alunos, alguns; outros, já não. Então, você pensa assim: 'nossa tô num instituto federal onde as pessoas nem se falam, não se cumprimentam'... então, como que você vai ter uma habilidade social com uma pessoa que ela nem te dá bom dia, não olha nem na sua cara, não quer nem saber quem é você? Então, é muito complicado.

Os relatos de representantes da Turma 2 revelam experiências muito particulares na instituição. Indicam necessidade de intervenções direcionadas especificamente para a realidade desse grupo de estudantes, uma vez que somente seus representantes relataram dificuldades para a integração com a comunidade educacional.

De acordo com o resultado de F2 (26,5- Gráfico 2) para esta turma, identifica-se deficiência em habilidades para o contato interpessoal, expressão de sentimento positivo como elogios, agradecimentos e comportamentos que denotam civilidade. Os resultados de necessidade de aprimoramento das HS para o convívio produtivo no ambiente educacional pela turma em questão podem repercutir nas vivências e percepções apresentadas nas entrevistas.

Para esses estudantes, as vivências não revelam efetividade na integração da comunidade educacional como um todo. Assinalam dificuldades de contato com alguns setores e entre estudantes de modo que não concebem o *campus* e o IFB como uma instituição que favoreça o desenvolvimento de HS.

Soares et al (2009) ressaltam, no entanto, a função das instituições de ensino em promover habilidades como solucionar problemas, liderar, lidar com críticas, questionar e negociar decisões, convencer e discordar.

4.3.9 Do papel de referência do professor

Optamos por destacar a percepção apresentada por um sujeito da Turma 1 em relação à função do professor, compreendida dentro de um papel social e transformador.

T1/3: *Eu acho também que a contribuição social do professor é muito grande. Ele tem um papel social muito importante, transformador, incentivador, de realmente de construtor de uma vida nova, de estrutura, de uma vida. Então, tá muito na mão do professor esse poder de construir uma vida ou de destruir uma vida.*

A contribuição social referida foi indicada por Martins (2013) pelo trabalho em sala de aula para uma ética e consciência voltada à justiça social, à tolerância, à solidariedade, à responsabilidade, etc. Essas mudanças animadas pelo professor e pela instituição iniciam-se na “sala de aula e nos espaços escolares e termina na relação da escola com a comunidade, envolvendo (novos) atores e desenvolvendo parcerias socioeducativas” (Martins, 2013, p. 15).

A esse papel social do professor cuja atuação e cujas transformações nos estudantes extrapolam o ambiente educativo, Delors et al (1999) enfatizam

Quando os professores fazem parte da coletividade em que ensinam o seu compromisso é mais claro. Estão mais sensibilizados pelas necessidades dessa mesma coletividade e, até, para trabalharem na realização dos seus objetivos. Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio (p. 163).

Os resultados deste estudo revelam uma proposta de projeto pedagógico do curso de Letras/Espanhol que trabalhe desde os períodos iniciais habilidades e competências que incluem o incentivo à capacidade reflexiva, crítica e prática, que considere as mudanças sociais e que promova a formação cidadã. Não aparecem explicitadas, no entanto, as HS como conteúdo integrante da formação compreendida como integral dos futuros professores.

Os dados do IHS, por sua vez, descrevem repertório de HS como controle de agressividade, conversação e desenvoltura social, habilidade para a exposição a desconhecidos e apresentações em público. Esta última, porém, como esteve próxima ao

limiar aceitável, deve ser considerada na intencionalidade educativa por constituir habilidade essencial para a atuação docente. Também a autoestima e o enfrentamento de situações que representem risco ou a expressão de afeto positivo necessitam de trabalho por contribuírem para a sociabilidade e enfrentamento de situações adversas.

Os resultados da pesquisa tendo como referência os semestres cursados pelos estudantes participantes da pesquisa não nos permite inferir que o percurso formativo no curso de Letras/Espanhol resultou no desenvolvimento de HS, por perceber que as Turmas 2 e 4 apresentavam, em muitos fatores, maior repertório de HS que a Turma 1 – a mais antiga.

As percepções dos participantes apontaram, de modo geral, compreensão de um conjunto diverso de habilidades existentes e necessárias à atuação docente que perpassam pelo domínio teórico, o uso de métodos, técnicas, tecnologias, criatividade, estímulo à interação dos estudantes, à expressão de opiniões, ao pensamento crítico.

A estrutura de disciplinas e os comportamentos de alguns docentes de proximidade, empatia e acolhimento foram referidos como facilitadores do desenvolvimento de HS bem como as relações estabelecidas nas dependências do *campus* e na instituição. O papel social do professor foi citado e ressaltado como contribuinte para a condição de multiplicadores dos futuros professores das habilidades em meio social.

CAPÍTULO 5 - AÇÕES POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Um dos objetivos deste estudo é colaborar para construção de estratégias que subsidiem o desenvolvimento de ferramentas institucionais para o auxílio e o reforço de uma formação acadêmica e pessoal dos estudantes, este capítulo foi inserido com a reflexão de ações que podem potencializar a formação de estudantes universitários no campo das habilidades sociais.

O desenvolvimento interpessoal para o estabelecimento de relações sociais positivas e satisfatórias pode ser mediado por ações, projetos e programas aplicados em diversos contextos. Para isso, a compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento natural de comportamentos habilidosos, suas categorias e conceituações favorecem a promoção das habilidades sociais com o auxílio de ações interventivas (Del Prette & Del Prette, 1998).

Quando se aborda a promoção dessas habilidades no ambiente educacional do ensino superior, deve-se à verificação inicial, ainda de forma não sistemática, do fato de que alguns estudantes adquiriam competência técnica e conhecimento acadêmico; no entanto, “apresentavam dificuldades interpessoais que, na prática, competiam com suas potencialidades e desempenho profissional” (Del Prette & Del Prette, 2003a, p. 109).

Ao longo do percurso de vida, as condições de interação e de aprendizagem nem sempre satisfazem de modo suficiente à aquisição e ao aprimoramento de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2010). Projetos e programas educacionais integram as alternativas eficientes para o aperfeiçoamento de tais habilidades assim como para a incorporação de novas habilidades para o relacionamento interpessoal.

Mais estudos direcionados para o desenvolvimento, treinamento e avaliação de habilidades sociais em estudantes universitários são necessários (Bandeira & Quaglia, 2005). Embora seja coerente com a função social das instituições de ensino, a preparação dos estudantes no nível do desenvolvimento interpessoal tem sido considerado como implícito nas ações educativas, porém sem constituir, claramente, como um objetivo devidamente planejado e executado (Del Prette & Del Prette, 1998).

A ação planejada realizada por programas de ensino manifesta-se como medida essencial, seja como uma preocupação original com a formação acadêmica, seja como proposta complementar do desenvolvimento interpessoal (Del Prette & Del Prette, 1998). Diante das alternativas de interação não educativas existentes dentro e fora do contexto

educacional, cabe às IES repensar as condições de ensino e articular estratégias que repercutam numa formação pensada de modo integral dos alunos.

Lopes (2013) abordou sobre as características das intervenções implementadas em caráter preventivo. Segundo a autora, as intervenções preventivas universais são voltadas para o público geral ou quando não há especificação do público-alvo e possuem como objetivo a elevação dos fatores protetivos e minimização de dificuldades ou prejuízos futuramente.

Ao se restringir ao contexto universitário a intervenção preventiva universal direciona-se para todos os estudantes sob as mesmas estratégias. Com isso, esse tipo de intervenção dispõe de potencial para integrar o público-alvo, proporcionar um ambiente de igualdade e cooperação e incidir sobre a redução de riscos.

As propostas de intervenção, independente do seu formato (projetos, programas...), remetem à inclusão da comunicação entre pares como parte da estratégia e da interação dentro do contexto educativo. Del Prette e Del Prette (1998) apontam também o professor como dotado de função singular para a execução de ações educativas que estimulem a comunicação e voltadas para o desenvolvimento interpessoal, dadas as características da profissão. E ressaltam o quão significativa é a averiguação e a promoção de habilidades sociais para a prática docente.

Os autores Del Prette e Del Prette (1998) defendem também que as práticas educativas com vistas ao desenvolvimento interpessoal dentro do ambiente educacional deveriam ter como critério a capacitação dos professores. Segundo eles, a capacitação deveria ser direcionada para os professores melhor avaliarem seus próprios comportamentos e seus efeitos para o comportamento dos alunos; conhecerem a importância das habilidades sociais para o bom rendimento acadêmico e para a vida social dos estudantes; integrarem estratégias de promoção de habilidades sociais e de objetivos acadêmicos próprios do curso; ampliarem o próprio repertório de habilidades sociais essenciais para o aprimoramento interpessoal dos estudantes, que repercutem positivamente na aprendizagem acadêmica.

Em pesquisa realizada por Bandeira et al. (2006), foram levantados comportamentos caracterizados como problemáticos por parte dos alunos dentro do ambiente educacional. Os autores indicam, nessa perspectiva, a elaboração e a implantação de ações preventivas e programas de intervenção cujo objetivo seja o desenvolvimento de habilidades sociais.

As ações preventivas são, comumente, de iniciativa da instituição. Porém, um estudo conduzido por Del Prette e Del Prette (2003b) foi originado do pedido de um grupo de estudantes. Eles estavam prestes a concluir o último período do curso e solicitaram uma intervenção orientada ao desenvolvimento de habilidades sociais, diante dos desafios que vislumbravam ao concluir o curso e almejavam a obtenção do emprego. Embora o curso e a IES fossem bem reconhecidos, os estudantes compreendiam que faltavam habilidades emocionais e habilidades interpessoais que os projetassem bem nos processos seletivos, uma vez que não eram avaliados somente os conhecimentos técnicos e teóricos da formação.

Esse e outros estudos, direcionados ao cuidado institucional com a formação interpessoal dos estudantes ao longo da formação e após a finalização da etapa do ensino superior, apontam para o planejamento de ações que intencionalmente pretendam estimular o aperfeiçoamento das habilidades sociais. São, como citado em seção anterior, as habilidades sociais educativas (HSE).

Sob a perspectiva da formação de estudantes de licenciatura e futuros professores, Soares e Mello (2009) sugerem que os comportamentos dos professores (organização do trabalho em sala de aula, fazer perguntas aos alunos e responder suas dúvidas, etc.) refletem na motivação e no rendimento dos alunos. Num curso de licenciatura, a presença de um mediador/educador pode estimular o desenvolvimento de HS em alunos de forma educativa promovendo situações planejadas no qual os comportamentos possam ser compartilhados, refletidos e simulados em situações-problema das ocasiões de ensino e situações do dia-a-dia da realidade dos próprios estudantes, por exemplo.

Para a construção de um sistema de classes e subclasses das HSE, Argyle (1994 como citado em Del Prette & Del Prette, 2008) foi o estudioso cuja proposta subsidiou a categorização das habilidades em quatro classes, a saber: “apresentação de atividades, transmissão de conteúdos, mediação de interações educativas e avaliação de atividade” (p. 520).

Sua proposta serve de referência para a elaboração de intervenções educativas dentro da comunidade universitária com previsão de procedimentos introdutórios de proposição de práticas, abordagem da temática, execução de interações elaboradas para o aprendizado e a potencialização de habilidades e a avaliação do conteúdo aprendido ou não com a estratégia educativa.

A intervenção sob a forma preventiva de crescimento e avanço na constituição do repertório de habilidades sociais se pronuncia como artifício viável de investimento no desenvolvimento interpessoal e socioemocional dentro do ambiente educacional (Lopes, 2013).

Um dos programas de intervenção desenvolvido pelos autores Del Prette e Del Prette (2003a) denomina-se Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP). Sua finalidade consiste em dirimir a insuficiência de funcionalidade na dimensão interpessoal e amplificar o bom desempenho social, em especial, no contexto de interações na área profissional.

Uma das linhas do programa consistiu em capacitar a profissão de professor num conjunto de estratégias e habilidades de ensino-aprendizagem que incluísse o manejo de interações sociais das relações professor-aluno e aluno-aluno. As interações tinham como foco potencializar a aprendizagem e o aprimoramento interpessoal dos estudantes (Del Prette et al., 1998).

Essa vertente do programa movimentava as habilidades do professor a fim de mobilizar também os alunos como participantes ativos na construção de conhecimento e de relações saudáveis (Del Prette et al., 1998). Tanto profissional quanto estudantes foram alvo da intervenção para o aprimoramento de habilidades sociais e habilidades sociais profissionais.

Ao longo do programa foram abordados temas referentes a habilidades sociais básicas (fazer perguntas, dar e receber *feedback*) e complexas (coordenar e organizar grupos) (Murta, 2005). Os resultados da avaliação do programa foram organizados em classes e subclasses de comportamentos molares e moleculares em sala de aula que, conforme Murta (2005), podem servir de base para novos estudos e proposição de novos métodos avaliativos e interventivos.

Para as novas propostas de ação e intervenção, modificações e adaptações devem ser elaboradas para adequação à realidade do contexto educacional e do público-alvo, bem como para promover habilidades identificadas como deficitárias nos estudantes. De modo geral, a vivência grupal, a comunicação, os *feedbacks* direcionados às demandas cognitivas, comportamentais e emocionais constituem componentes essenciais das propostas de intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais (Murta, 2005).

Os efeitos das intervenções de propostas preventivas e universais no ambiente educacional para o aprimoramento de habilidades sociais dos estudantes têm demonstrado

que a efetivação desses programas em ambiente educacional tem contribuído para a manutenção ao longo do tempo de resultados mais efetivos quando comparado a outros contextos (Lopes, 2013). Lopes (2013) também comenta sobre a necessidade de investigação de novos procedimentos e métodos de intervenção que possam ser replicados e agreguem ao repertório de habilidades dos estudantes.

A aplicação de projetos de intervenção dentro do ambiente educacional marca a visibilidade em relação à função desse ambiente para a estimulação do potencial dos estudantes, para a formação do conhecimento e aperfeiçoamento global, com atenção e respeito às diferenças e culturas (Dessen & Polonia, 2007).

Marques (2001 como citado em Dessen & Polonia, 2007) refere-se a três objetivos que deveriam compor a proposta das instituições de ensino: fomentar uma aprendizagem continuada com métodos diversificados para abarcar a complexidade das formas de aprender e criação de condições para a inserção no mercado de trabalho; estimular o desenvolvimento integral composto pelos níveis físico, social, cognitivo, afetivo, moral, pessoal; instigar a formação da consciência cidadã capaz de atuar em seu âmbito comunitário e social. “Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa” (p. 26).

Desta forma, torna-se imprescindível a reflexão sobre as propostas pedagógicas que embasam o fazer educacional das instituições. É necessário refletir sobre as ações potencializadoras que a educação pode desempenhar com a finalidade de atuar na construção subjetiva e social dos estudantes (Del Prette & Del Prette, 1998). Significa que as instituições podem apropriar-se do seu papel socializador e utilizar a abordagem das habilidades sociais como recurso para o desenvolvimento socioemocional, acadêmico e para a minimização de dificuldades de comportamento como foi comprovado (Lopes, 2013).

É fundamental o avanço dos objetivos das propostas educativas com destino à inclusão de atividades formais e informais que intensifiquem o alcance de objetivos educacionais e considerem a complexidade dos processos de aprendizagem e inter-relacionais. A revisão do currículo acadêmico dos cursos superiores e a utilização de estratégias não formais e que trabalhem as habilidades sociais em âmbito escolar, complementam-se na tentativa de envolver as dimensões vivenciadas nesse contexto. São atividades formais e informais que contemplem as características de padrões de

relacionamento, fatores culturais, sociais, históricos, afetivos, cognitivos atuantes nas relações e no contexto (Dessen & Polonia, 2007).

Os projetos podem, então, conjugar a abordagem das habilidades sociais para o desenvolvimento pessoal e interpessoal com vivências em que predominam realidades favoráveis aos comportamentos e sentimentos positivos e cooperativos.

A importância de tais projetos se evidencia diante das novas configurações de relacionamento interpessoal que penetram o ambiente educacional, demandam preocupação e necessidade de apresentação de relações novas e positivas que tragam harmonia ao convívio e demonstrem respeito aos direitos (Del Prette & Del Prette, 2010).

As novas relações emanam de uma sociedade complexa e exigente quanto ao exercício da cidadania. São necessárias competências técnicas e habilidades interpessoais. A articulação entre essas duas instâncias na educação é defendida por Del Prette e Del Prette (2006c).

Desta maneira, considerando a importância do contexto educacional e das práticas educativas que apresentam em si natureza igualmente social por possibilitarem “a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade” (Dessen & Polonia, 2007, p. 29) fundamental é a instrumentalização das instituições de ensino diante dos desafios relacionais e sociais atuais. Os recursos educacionais são “indispensáveis para a formação global do indivíduo” (p. 29).

O trabalho educativo que aplica o conceito das habilidades sociais educativas se fundamenta na proposição de que há maior probabilidade da concretização de mudanças comportamentais dos alunos (Del Prette & Del Prette, 2008) e que os comportamentos desenvolvidos também trazem efeitos positivos em relação ao todo. O manejo das atividades educacionais voltadas ao âmbito relacional e social devem ser monitoradas, avaliadas e reelaboradas, se necessário.

Em direção a essa tarefa interventiva e educacional, é importante o aprimoramento do conhecimento e a atualização da formação bem como a capacitação de agentes educativos e mediadores das propostas de desenvolvimento interpessoal. Del Prette e Del Prette (2008) sugerem ampliação de pesquisas que contemplem outros agentes, além dos docentes, para a condução das práticas, dentre eles, os líderes comunitários.

Na medida em que outros agentes educativos devidamente habilitados possam elaborar e executar intervenções que utilizem as habilidades sociais como norteadoras para

o desenvolvimento dos estudantes (Del Prette & Del Prette, 2008), questões essenciais à formação interpessoal e social poderão ser trabalhadas.

Cabe citar as questões fundamentais que dizem respeito às relações que são os direitos a serem respeitados, os direitos humanos. Baseado, principalmente na obra *The assertive option: Your rights and responsibilities*, de 1978, Caballo (1996) apresentou uma lista dos direitos humanos básicos mais relevantes dentro do contexto das habilidades sociais:

1. O direito de manter sua dignidade e respeito comportando-se de forma habilidosa ou assertiva - inclusive se a outra pessoa sente-se ferida - enquanto não viole os direitos humanos básicos dos outros.
2. O direito de ser tratado com respeito e dignidade.
3. O direito de negar pedidos sem ter que sentir-se culpado ou egoísta.
4. O direito de experimentar e expressar seus próprios sentimentos.
5. O direito de parar e pensar antes de agir.
6. O direito de mudar de opinião.
7. O direito de pedir o que quiser (entendendo que a outra pessoa tem o direito de dizer não).
8. O direito de fazer menos do que é humanamente capaz de fazer.
9. O direito de ser independente.
10. O direito de decidir o que fazer com seu próprio corpo, tempo e propriedade.
11. O direito de pedir informação.
12. O direito de cometer erros - e ser responsável por eles.
13. O direito de sentir-se bem consigo mesmo.
14. O direito de ter suas próprias necessidades e que essas sejam tão importantes quanto as dos demais. Além disso, temos o direito de pedir (não exigir) aos demais que correspondam às nossas necessidades e de decidir se satisfazemos as dos demais.
15. O direito de ter opiniões e expressá-las.
16. O direito de decidir se satisfaz as expectativas de outras pessoas ou se comporta-se seguindo seus interesses - sempre que não viole os direitos dos demais.
17. O direito de falar sobre o problema com a pessoa envolvida e esclarecê-lo, em casos-limite em que os direitos não estão totalmente claros.
18. O direito de obter aquilo pelo que paga.
19. O direito de escolher não comportar-se de maneira assertiva ou socialmente habilidosa.
20. O direito de ter direitos e defendê-los.
21. O direito de ser escutado e ser levado a sério.
22. O direito de estar só quando assim o desejar.
23. O direito de fazer qualquer coisa enquanto não viole os direitos de outra pessoa (p. 371).

Assim sendo, as ações capazes de instigar o desenvolvimento dos alunos em âmbito educacional necessitam de uma educação que seja comprometida com a preparação para a vida pessoal, profissional e social e com a cidadania; que englobe a diversidade e as diferenças sociais; que compreenda que os comportamentos habilitados refletem positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos; que incluam as habilidades sociais como parte de sua formação ética e política (Del Prette & Del Prette, 2006c).

Isso também desemboca em ações que promovam uma participação de estudantes, futuros docentes, mais próxima da comunidade com a disposição de absorver as nuances dos múltiplos espaços interativos, formais e não formais, que fazem parte de sua realidade social e cultura. Martins (2013) aponta a intervenção do educador social que articula as referências comunitárias a projetos que adentram o ambiente educacional e trazem aspectos da realidade social dos estudantes para a formação profissional.

Intervir na educação de forma a avançar para além das limitações físicas das instituições de ensino e firmar canais de cooperação com outros âmbitos educativos e culturais (Martins, 2013) que intensifiquem o desenvolvimento de habilidades dos estudantes universitários requer conexão e trabalho conjunto de instituições sociais e comunitárias, professores e demais educadores num plano estratégico de intervenção e formação de novos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no ensino superior em ascensão nos últimos anos suscita um conjunto de expectativas direcionadas ao futuro profissional e aos desafios com os quais os estudantes se defrontam dentro das IES (Gomes & Soares, 2013).

O processo de adaptação não é vivenciado unicamente com recursos disponíveis no ambiente educacional. Como percebido na amostra de estudantes do curso de Letras/Espanhol do IFB, as relações sociais estabelecidas entre pares, com professores, somadas ao apoio externo familiar, ao contato com a língua espanhola e a própria determinação dos estudantes contribuíram para a permanência no curso e para a adaptação.

Gomes e Soares (2013) ressaltam que o “aluno, ao permanecer na universidade, passa por transformações cognitivas, emocionais e comportamentais, desde a inserção na universidade até os períodos finais do curso” (p. 781). Dentre as modificações que os autores apontam está o progresso no senso crítico e na forma de pensar.

As verbalizações dos licenciandos afirmaram percepções da conduta de vários docentes no curso de Letras/Espanhol com o intuito de despertarem o pensamento crítico, a expressão de opiniões, a comunicação, a autonomia e a consciência cidadã.

Isso foi evidenciado nas falas e percepções dos participantes do estudo pelas referências à metodologia de ensino e pela estrutura de algumas disciplinas que primaram pela promoção da interação, do contato visual, do respeito ao ponto de vista dos outros e pelo trabalho grupal.

O processo formativo dos estudantes, em transição da condição de alunos a professores (Flores, 2010) foi marcado por disparidades com a formação prévia na educação básica, pelo espaço educacional e institucional que estimula o contato social e as relações existentes dentro da comunidade educacional, pelas habilidades e competências tanto de docentes quanto de estudantes.

Embora seja desafiador o cumprimento da missão de formação de professores numa perspectiva global, Del Prette e Del Prette (1997) retratam que as possibilidades de mudança na estrutura de participação dependem, fortemente, da significação atribuída pelo professor ao seu papel social e pelas condições interativas que promove em sua atuação.

Compreende-se que o momento formativo investigado nesse estudo, a formação inicial de professores, representa oportunidade para a implementação de ações que favoreçam a construção de uma identidade profissional voltada para potencialização das habilidades acadêmicas e sociais estabelecidas dentro e fora do ambiente educacional.

O levantamento do repertório de HS na amostra de estudantes do curso de Letras/Espanhol indicou, como um todo, a presença de habilidades sociais com necessidade de aprimoramento para as quatro turmas em andamento no ano de 2016. Esse fato nos permite ressaltar que o avançar dos períodos formativos dentro do curso não garantiram o desenvolvimento gradativo de HS na amostra de estudantes.

Embora, os estudantes disponham de percepções sobre o papel de referência do professor, sobre as habilidades necessárias à atuação docente (domínio teórico, tecnológicas, comunicativas, empáticas, metodológicas, dialógicas, relacionais...), o repertório de habilidades dos estudantes da amostra, especialmente as habilidades assertivas, de expressão do afeto positivo e de comunicação com o público desconhecido, demandam investimento e atenção para sua formação profissional e pessoal.

Diante das necessidades identificadas, Cunha (2001) aponta para um período de transição de paradigmas no ensino e nas interações educativas. Ressalta a perspectiva do conhecimento, da mediação e do protagonismo como necessárias à formação de estudantes de licenciatura. O conhecimento compreendido de forma global que articula ciência com outras formas de conhecimento, com a prática e a reflexão; a mediação como espaço de envolvimento entre aluno, professor e conhecimento, de eleição de metodologias interativas; o protagonismo que incita a participação ativa dos estudantes, a produção pessoal e criativa de formas de pensar, a tomada conjunta de decisões.

O hiato identificado entre as impressões dos estudantes em relação ao curso e ao IFB, como promotores de habilidades necessárias ao convívio social e à atuação docente, e as habilidades desenvolvidas pelos alunos revelam a complexidade do processo de mobilização de saberes para ensinar (Conceição & Sousa, 2012). Reforçam que o processo educativo exige o “entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos etc” (Gatti, 2013, p.56).

Esse processo educativo precisa ser compreendido, portanto, como um todo dentro da formação e da vida dos estudantes e pode ser enriquecido pela adoção de objetivos éticos e de convívio social (Martins, 2013) que não se restrinjam à educação dentro da instituição.

Martins (2003) destacou as contribuições da educação social necessárias ao processo formativo dos estudantes em seu papel social e transformador: *educar para a comunidade* – com objetivos educativos e culturais que ressaltam a importância do

conhecimento comunitário, dos valores, da formação pessoal, das competências e habilidades sociais, da adaptação a novas formas de estar, de dialogar, das relações pessoais e profissionais; *educar pela comunidade* – incluindo os agentes sociais, familiares que integram a realidade dos estudantes e são importantes para o desenvolvimento de capacidades e habilidades na educação (essa proposta pode ser veiculada, inclusive com ações de pesquisa e extensão inerentes à função do IFB); *educar a partir da sociedade* – analisa a formação com base nas exigências de cidadania e de profissionalização e qualificação. A educação deve ter, portanto, a perspectiva do ser humano e do cidadão que considera a dimensão comunitária, os projetos de vida das pessoas, seu compartilhamento e refinamento a partir do diálogo e das trocas sociais.

Os resultados e reflexões desta investigação privilegiaram a formação dos estudantes do curso de Letras/Espanhol e esse momento único que é o de formação de professores para a sociedade.

Compreender as necessidades de HS significativas para a atuação profissional posterior dos participantes deste estudo revela, mais uma vez, a complexidade de sua promoção em ambiente educativo e apontam para a indispensabilidade de mais estudos e de propostas interventivas que atendam às necessidades globais de desenvolvimento dos estudantes.

Como afirmado por Perrenoud (1998), evidencia-se, com base nas interferências presentes na educação e na formação docente, que as formações de professores oferecidas nem sempre contribuem para o surgimento e o aperfeiçoamento real de competências, por abordarem de forma superficial certas dimensões da realidade, do convívio, da vivência social dos sujeitos.

A partir do cotejamento dos instrumentos de coleta de dados – análise documental do PPC, aplicação do questionário de IHS e entrevistas – foi possível verificar, com base nos objetivos deste estudo:

- Que a percepção dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente incluem o comportamento de motivação, proximidade, acolhimento, empatia, incentivo à reflexão e autonomia;
- A presença, na amostra estudada, de habilidades sociais relativas ao trabalho docente como desenvoltura social, conversação e autocontrole de agressividade, de modo mais evidente nas turmas com menos tempo de formação como professores;

- Que as habilidades sociais apresentadas não podem ser correlacionadas necessariamente à evolução do percurso formativo do estudante;
- A contribuição do curso, na percepção dos estudantes participantes desta pesquisa, para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente. Institucionalmente, isso se verifica na proposta do PPC, o qual pretende promover, ainda que de modo implícito, condições teóricas e práticas para o desenvolvimento de HS nos âmbitos profissional e social dos futuros professores.

De modo geral, buscamos investigar o fenômeno da formação docente ofertada no curso de licenciatura Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais (HS) que são inerentes ao trabalho do professor.

Acreditamos que estudos posteriores possam integrar a contribuição de professores em exercício nos primeiros anos e com mais tempo de atuação para compreender de forma mais ampla o campo das HS na formação de professores.

Reforçamos também que novos estudos possam aprofundar a intervenção do educador social no ambiente educacional e sua contribuição para a atuação profissional de estudantes universitários formados para o exercício de sua profissão e para a vivência em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente desafíos de la política educativa. *Cuadernos de Discusión*8. Secretaría de Educación Pública - SEP. pp. 1 – 72.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P. D., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. *Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*. 1-21.
- Almeida, L. R. S. (2007). Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. *Revista Inter Ação*, 30(1), 139-155.
- Alves, E. M. N. (2014). *Educação social e cultura escolar: o lugar do educador social*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Portugal.
- Azevedo, S. & Correia, F. (2013). A educação social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*. N. 17. pp. 1-11.
- Azevedo, F. et al (2010). *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana.
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)*, 9(1).
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. D., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S. D. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *PsicoUSF*, 13(1), 41-50. Recuperado em 02 de maio 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Belei, R. A., Gimeniz-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumono, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de educação*, (30).
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A., Del Prette, G., Montanher, A. R. P., Bandeira, M., Del Prette, A., & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*, 17-45.

- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80.
- Braga, F. & Bizarro, R. (2003). Metáforas e representações de professores principiantes: do estudo de caso aos desafios de Bolonha : contributos para o repensar da formação inicial de professores de línguas na FLUP. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, 20 (2), pp. 607 – 635.
- Brandão, J. M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, 21(49), 263-271.
- Brasil (1971). *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado em 12 de fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- _____. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*, LDB, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 16 de novembro, 2016, de portal.mec.gov.br.
- _____. (2002). *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado em 6 de março de 2017 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- _____. (2002). *Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Recuperado em 11 de janeiro de 2017 de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf
- _____. (2005). *Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 16 de janeiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.
- _____. (2005). *Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005*. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Recuperado em 6 de março de 2017 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf
- _____. (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado em 01 de março, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm

- _____. (2010). *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Recuperado em 30 de janeiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm
- _____. (2010). Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Recuperado em 16 de janeiro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192
- _____. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Recuperado em 11 de janeiro de 2017 de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- _____. (2016). *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado em 30 de janeiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19
- _____. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado em 26 de abril, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7
- Britto, Á. F., Jr., & Feres, N., Jr., (2012). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7(7), p. 237-250.
- Caballo, V. E (1996). O Treinamento em Habilidades Sociais. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. pp. 361-398. Santos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrara, K. (2000). Contextualismo, contracontrole e cidadania. *Revista da APG- Associação dos Pós-Graduandos da PUCSP*, 9(21), 23-38.
- Carrara, K. & Betetto, M. F (2009). Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 26(3). p 337-347

- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1).
- Chaves, N. M (2015). *Abordagem grupal - estratégia psicossocial para a saúde mental de estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade social*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Universidade Estácio de Sá. Brasília. Brasil
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. D. (2012). Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de educação*, (20), 81-98.
- Corsetti, B. (2006). A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, 1(1), 32-46.
- Cró, M. D. L. (1998). Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção. *Porto: Porto Editora*.
- Cunha, M. I. D. (2001). Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface-Comunic., Saúde, Educ.*, 5(9), 103-116.
- Cysneiros, P. G. (2004). Competências para ensinar com novas tecnologias. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 4(12), 23-33.
- Davis, C., Setubal, M. A., & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de pesquisa*, (71), 49-54.
- De Lucca, E. (2008). *Habilidade Social: uma questão de qualidade de vida*. Recuperado em 16 de novembro 2016, de www.psicologia.com.pt.
- De Vasconcelos, A. A., da Silva, A. C. G., de Souza Martins, J., & Soares, L. J. (2005). *A presença do diálogo na relação professor-aluno*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife. 19 a 22 de setembro, 2005.
- Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série — N.º 38. Recuperado em 27 de fevereiro, 2017, de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao_geral.ver_legislacao?p_nr=350
- Del Prette, Z. A. P (1990). Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. *CD-Rom “Melhores Trabalhos”* na Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 217-229. Recuperado em 11 de maio de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005&lng=pt&tlng=pt.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003a). Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In E. Mercuri & S. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 105-128). Taubaté, SP: Cabral.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003b). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (2006a). *Habilidades Sociais: conceitos e campo teórico-prático*. Recuperado em 16 de dezembro, 2016, de <http://www.rihs.ufscar.br>.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006b). Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: Prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 99-104.
- Del Prette, Z. A.P, & Del Prette, A. (2006c). *Relações interpessoais e habilidades sociais na educação*. Recuperado em 16 de dezembro, 2016, de <http://www.rihs.ufscar.br>.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., & Mendes Barreto, M. C. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 14(3), 219-228.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., ... & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ...& Suhr, M. W. (1999). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO.

- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Falcão, J. T. R., & Régnier, J. C. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(198), p. 229-243.
- Falcone, E. (2000). Habilidades sociais: para além da assertividade. *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*, 6, 211-221.
- Ferreira, M. D. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15(1), 35-44.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50 ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (13ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50), 51-67.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. D. S., & André, M. E. D. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (p. 300). Brasília: Unesco.
- Gil, A. C (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. D. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *Proceeding sof the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*.
- Gohn, M. G. (2009). Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. *Revista Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gonçalves, A., & Rodrigues, M. J. (2015). Percepções dos alunos da Licenciatura em Educação Básica sobre a sua formação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 163-167.
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Brasil
- Marangon, C., & Lima, E. (2002). Os novos pensadores da educação. *Nova Escola*, São Paulo, (154), 18-25.

- Marques, C. A., & Pereira, J. E. D. (2002). Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, 23(78), 117-142.
- Martins, E. C. (2013). A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Educare educere*, Ano XV. nº 1. pp. 5-24.
- Meireles, R. M. (2009). As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula. *Revista Visões*, 6ª Edição, 1 (6).
- Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2003). *Parecer CNE/CES nº 67/2003*, aprovado em 11 de março de 2003. Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002. Recuperado em 22 de novembro, 2016 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.
- Nogueira, C. M. M. (2004). *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Oliveira, D. C. D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. enferm. UERJ*, 16(4), 569-576.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F., & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27.
- OMS (1997). WHO – World Health Organization. *Life skills education for children in adolescents in school*. Recuperado em 17 de novembro, 2016, de <http://www.who.int/en/>
- Penin, S. T. D. S. (2001). A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos avançados*, 15(42), 317-332.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & sociedade*, 20(68), 109-125.
- Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Série Idéias*, (30), 205-251.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação*, 12(5-21).
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica. Porto Alegre*, (17), 8-12.

- Pesquisa do perfil de renda dos alunos do Instituto Federal de Brasília (2014).* Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social. Pró-Reitoria de Ensino. Instituto Federal de Brasília.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Portugal (1986). *Lei 46, de 14 de outubro de 1986.* Lei de bases do sistema educativo. Diário da república, 1.a série – N.º 237. Recuperado em 25 de abril, 2017, de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf
- Portugal (2005). *Lei 49 de 30 de agosto de 2005.* Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da república, 1.a série-A – N.º 166. Recuperado em 25 de abril, 2017, de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_2005.pdf
- Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol (2015).* Instituto federal de Brasília. Campus Taguatinga Centro. Brasília. pp. 1-133.
- Resolução Nº 014/2014/CS-IFB.* Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB. Recuperado em 22 de novembro, 2016 de <http://www.ifb.edu.br/institucional/conselho-superior/resolucoes?id=6397>
- Resolução nº 038-2012/RIFB (2012).* Autoriza a oferta do Curso Superior em Letras – Habilitação em Língua Espanhola e aprova o Projeto Pedagógico de Curso. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).
- Resolução CFP nº 10 de 21 de julho de 2005.* Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*. N. 4, pp.129-148.
- Richardson, R. J. et al (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, Â. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. *Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.*
- Romanelli, G. (2007). O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(184).
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e a sua formação*, 2, 77-91.

- Schraiber, L. B. (1995). Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Revista de Saúde Pública*, 29(1), 63-74.
- Severino, A. J. (2009). Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*, 18(36), 155-163.
- Silva, J. C. R. (2016). *Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em três cursos técnicos subsequentes do campus Brasília do Instituto Federal de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém. Portugal.
- Soares, A. B., & Mello, T. V. D. S. (2009). Habilidades sociais entre professores e não professores. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 5(2), 15-27.
- Souza, D. B. D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista multidisciplinar da UNIESP*, (08).
- Stanzani, E. L., Broietti, F. C. D., & Passos, M. M. (2012). As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. *Química Nova na Escola*. 34 (4), 210-219.
- Tanuri, L. M. (1989). Política integrada de formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, (71), 82-85.
- Teixeira, A. (1932). Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Boletim de Educação Pública*, 2(1/2), 110-117.
- Vaillant, D., & Cuba, S. (2008). Profesión docente em Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Lima: PREAL
- Vásquez, A. S. (1992). *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Vieira, S. L. (1986). A quem serve a nova universidade? *Cadernos de Pesquisa*, (58), 82-88.
- Vieira, C. B. (2016). *Narrativas em (re)construção: biografias de mulheres em processo de alfabetização e letramento no Instituto Federal de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém. Portugal.

Anexo A– Matriz Curricular do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB

Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol

11. MATRIZ CURRICULAR

PERÍODO	CÓDIGO	COMPONENTE	PRÉ-REQUISITO	CARGA hora/relógio	CARGA hora/aula
1º	801.1.1	Introdução aos Estudos da Linguagem		56,7	68
1º	801.1.2	Leitura e Produção de Textos I		50	60
1º	801.1.3	Introdução à Língua Espanhola		56,7	68
1º	801.1.4	Introdução aos Estudos Literários I		56,7	68
1º	801.1.5	Cultura e Sociedade		33,3	40
1º	801.1.6	Prática de Ensino		50	60
2º	801.2.1	Leitura e Produção de Textos II	Leitura e Produção de Textos I	56,7	68
2º	801.2.2	Introdução aos Estudos Literários II	Introdução aos Estudos Literários I	56,7	68
2º	801.2.3	Língua Espanhola I	Introdução à Língua Espanhola	56,7	68
2º	801.2.4	Fundamentos da Educação		50	60
2º	801.2.5	Componente Optativo I		33,3	40
2º	801.2.6	Prática de Ensino		50	60
3º	801.3.1	Língua Espanhola II	Língua Espanhola I	70,8	85
3º	801.3.2	História e Aspectos Fonéticos da Língua Espanhola	Língua Espanhola I	62,5	75
3º	801.3.3	Literatura Espanhola I	Língua Espanhola I	58,3	70
3º	801.3.4	Organização da Educação Brasileira		62,5	75
3º	801.3.5	Metodologia Científica		62,5	75
4º	801.4.1	Língua Espanhola III	Língua Espanhola II	70,8	85
4º	801.4.2	Literatura Espanhola II	Língua Espanhola I	70,8	85
4º	801.4.3	Morfossintaxe do Espanhol	Língua Espanhola II	62,5	75
4º	801.4.4	Sociolinguística do Espanhol	Língua Espanhola II	50	60
4º	801.4.5	Literatura Brasileira I		62,5	75
4º	801.4.6	Psicologia da Educação		50	60
5º	801.5.1	Língua Espanhola IV	Língua Espanhola III	70,8	85
5º	801.5.2	Literatura Espanhola III	Língua Espanhola I	70,8	85
5º	801.5.3	Linguística Aplicada	Introdução aos Estudos da Linguagem	62,5	75
5º	801.5.4	Literatura Brasileira II		50	60
5º	801.5.5	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	Organização da Educação Brasileira	62,5	75
5º	801.5.6	Estágio Supervisionado I	Requisito: Língua Espanhola III Correquisito: Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	100	120
6º	801.6.1	Língua Espanhola V	Língua Espanhola IV	70,8	85
6º	801.6.2	Literatura Hispano-Americana I	Língua Espanhola I	50	60
6º	801.6.3	Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira	Língua Espanhola IV e Linguística Aplicada	62,5	75
6º	801.6.4	Semântica e Pragmática	Língua Espanhola IV	62,5	75
6º	801.6.5	Novas Tecnologias na Educação		62,5	75
6º	801.6.6	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado I	150	180
7º	801.7.1	Língua Espanhola VI	Língua Espanhola V	70,8	85

7º	801.7.2	Literatura Hispano-Americana II	Língua Espanhola I	62,5	75
7º	801.7.3	Educação para a Diversidade		62,5	75
7º	801.7.4	LIBRAS I		62,5	75
7º	801.7.5	Projeto de Conclusão de Curso	Metodologia Científica	41,6	50
7º	801.7.6	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado II	150	180
8º	801.8.1	Gramática Comparada	Língua Espanhola VI	70,8	85
8º	801.8.2	Literatura Hispano-Americana III	Língua Espanhola I	62,5	75
8º	801.8.3	LIBRAS II	LIBRAS I	62,5	75
8º	801.8.4	Trabalho de Conclusão de Curso	Projeto de Conclusão de Curso e 75% das disciplinas do curso	62,5	75
8º	801.8.5	Componente Optativo II		62,5	75
TODOS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES			200	240
TOTAL DO CURSO				3.136	3.763

Anexo B - Fluxograma do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol do IFB

Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol

10. FLUXOGRAMA

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Introdução à Língua Espanhola	Língua Espanhola I	Língua Espanhola II	Língua Espanhola III	Língua Espanhola IV	Língua Espanhola V	Língua Espanhola VI	Gramática Comparada
Introdução aos Estudos da Linguagem	Introdução aos Estudos Literários II	História e Aspectos Fonéticos da Língua Espanhola	Literatura Espanhola II	Literatura Espanhola III	Literatura Hispano-Americana I	Literatura Hispano-Americana II	Literatura Hispano-Americana III
Introdução aos Estudos Literários I	Leitura e Produção de Textos II	Literatura Espanhola I	Morfossintaxe do Espanhol	Linguística Aplicada	Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira	Educação para a Diversidade	LIBRAS II
Leitura e Produção de Textos I	Fundamentos da Educação	Organização da Educação Brasileira	Sociolinguística do Espanhol	Literatura Brasileira II	Semântica e Pragmática	LIBRAS I	Trabalho de Conclusão de Curso
Cultura e Sociedade	Componente Optativo I	Metodologia Científica	Psicologia da Educação	Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	Novas Tecnologias na Educação	Projeto de Conclusão de Curso	Componente Optativo II
Prática de Ensino	Prática de Ensino	Prática como Comp. Curricular (vinculada aos outros componentes)	Literatura Brasileira I	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Prática como Comp. Curricular (vinculada aos outros componentes)
			Prática como Comp. Curricular (vinculada aos outros componentes)	Prática como Comp. Curricular (vinculada aos outros componentes)	Prática como Comp. Curricular (vinculada aos outros componentes)	Prática como Comp. Curricular (vinculada aos outros componentes)	

Formação técnico-científica	Formação pedagógica e instrumental	Componentes Optativos	Estágio Supervisionado	Prática de Ensino e Prática como Componente Curricular
-----------------------------	------------------------------------	-----------------------	------------------------	--

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *Formação Docente e Habilidades Sociais: um estudo sobre o curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola do IFB*, a ser realizada pela pesquisadora Nádia Mangabeira Chaves como parte da dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar se a formação docente ofertada no curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais inerentes ao trabalho do professor.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer deste procedimento e lhe asseguramos que seu nome será mantido em sigilo por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua contribuição consistirá em participar de uma entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. O tempo máximo de duração previsto para a entrevista é de uma hora.

Informamos que você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, bem como na produção de artigos científicos. Os dados e materiais utilizados ficarão sobre a guarda da pesquisadora responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail nadiahchaves@yahoo.com.br para os devidos esclarecimentos.

Nome do participante / assinatura

Nome pesquisador / assinatura

_____, ____ de _____ de _____.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o inventário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *Formação Docente e Habilidades Sociais: um estudo sobre o curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola do IFB*, a ser realizada pela pesquisadora Nádia Mangabeira Chaves como parte da dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar se a formação docente ofertada no curso de licenciatura em Letras/Espanhol do IFB contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais inerentes ao trabalho do professor.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer deste procedimento e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação consistirá em responder a um teste psicológico com tempo estimado em 30 min.

Informamos que você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, bem como na produção de artigos científicos. Os dados e materiais utilizados ficarão sobre a guarda da pesquisadora responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail nadiahchaves@yahoo.com.br para os devidos esclarecimentos.

Nome do participante / assinatura

Nome pesquisador / assinatura

_____, ____ de _____ de _____.

Apêndice C – Guia de Entrevista aplicado para o curso de Letras/Espanhol

GUIA DE ENTREVISTA

Público-alvo: estudantes do curso de Letras/Espanhol do IFB.

Objetivos específicos:

- Identificar a percepção dos estudantes em relação às habilidades sociais necessárias ao trabalho docente;
- Analisar a contribuição do curso para a formação de habilidades sociais específicas ao trabalho docente.

Blocos	Categorias	Tópicos
Legitimação da entrevista	-	<ul style="list-style-type: none"> - Informar aos entrevistados os objetivos da entrevista; - Informar sobre a garantia da confidencialidade dos dados e o anonimato; - Solicitar autorização para gravação de áudio; - Solicitar a assinatura do TCLE; - Deixar contato para eventuais dúvidas, esclarecimentos e informações.
Informações pessoais e de conclusão da educação básica	Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Gênero - Ano de conclusão do Ensino Médio
Ingresso no curso e processo de adaptação ao ensino superior	IES	<ul style="list-style-type: none"> - Quando iniciou a licenciatura no IFB (ano)? - Como foi realizada a escolha pelo curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola? - Poderia descrever como foi o processo de adaptação após o ingresso no curso? - O que te apoiou nesse processo?
Percepções sobre a atuação docente e o IFB	Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Quais tipos de habilidades um professor deve ter? - O que você acha que são habilidades sociais (HS)? Dê exemplos. - O professor deveria ter HS? Se sim. Quais seriam essas HS? - As HS são trabalhadas no seu curso de licenciatura? De que forma? - As HS são trabalhadas no IFB? De que forma?

Nota: Elaborada pela autora com base em Vieira (2016).

Apêndice D – Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas

GRELHA ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTAS

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
	1.1 Vagas disponíveis pelo SiSU	<p>T1/5: “...escolhi o curso pela, mais foi pela seleção do SISU né? Então, no caso, o curso que tinha disponível no SISU que eu poderia fazer. Foi assim. Letras não era assim um curso que eu teria intenção de fazer né?”</p> <p>T1/4: “...a escolha do curso foi aleatória porque assim, era o que tinha vaga no SISU...o curso que tinha disponível pelo SISU aqui em Brasília”.</p> <p>T1/1: “...só tinha essa opção mesmo ...como a nota do Enem saiu melhor pra essa opção de Letras, Letras/Espanhol, na época, eu acabei escolhendo né? Também não foi minha primeira opção, mas aí eu vim prá cá”.</p>
	1.2 Afinidade com a língua espanhola ou com o aprendizado de idiomas	<p>T1/3: “...já gostava da língua espanhola, então foi uma eleição gratuita...assim, quando eu vi que tinha essa possibilidade eu agarrei com todas as forças...”</p> <p>T2/3: “Eu nunca tinha pensado em fazer exatamente Letras Espanhol.... Caí aqui de paraquedas também, como todo mundo, porque eu não tinha nota pra UNB, pros cursos que eu queria... a nota de corte tava muito alta pra qualquer curso na UNB e não deu certo. A minha segunda opção era Letras Inglês. Eu tentava pelo Prouni ou pela UNB, mas também não deu certo. E tinha o curso de Letras Espanhol que aí eu pensei: ‘ah, eu já estudo Inglês, eu já assim gosto de idiomas de ver outras culturas, então pode ser uma boa oportunidade. E também eu posso fazer algumas matérias aqui e depois tentar em outra faculdade. Aproveito matéria. E continua a vida’. Mas aí, tô aqui até hoje”.</p> <p>T2/2: “O Espanhol foi uma coisa assim que eu sempre gostei...de aprender novas línguas, de querer falar fluentemente, de querer estudar fora. Eu pensava: ‘nossa, eu vou estudar Espanhol, eu vou cursar esse curso’. Mas, independente se eu vou fazer outra coisa, se vou lecionar ou não, é uma coisa pra futuro”.</p> <p>T2/1: “Assim, na verdade eu sempre gostei de Espanhol....Assim, pra mim tem sido uma experiência bem bacana, tanto pessoal, tem trazido bastante crescimento também na questão do pessoal mesmo e gosto de aprender novas línguas, novas culturas”.</p>

<p>1. Critérios de escolha do curso Letras/Espanhol</p>		<p>T3/1: “...eu precisava fazer um curso de ensino superior e, como eu não tinha passado...eu queria biblioteconomia, na época, mas eu tinha passado no final do terceiro ano e não pude entrar. Como não consegui passar de novo, eu coloquei qualquer curso, e um dos ‘qualquer curso’ era licenciatura em Letras Espanhol por que eu já tinha formação em espanhol”.</p> <p>T4/5: “Eu fiz a inscrição no SISU e eu optei por Espanhol. Eu sempre gostei de Espanhol. Nunca tinha feito nenhum curso, mas ‘ah, vou fazer Espanhol’. E foi assim que eu entrei....Sempre gostei. Minha vida inteira tudo que eu fiz foi Espanhol. Nunca optei por Inglês”.</p> <p>T4/4: “...não conhecia muito bem o Instituto Federal, mas eu tinha vontade de fazer Letras Espanhol. E eu vi duas opções: UNB ou aqui. Eu não escolhi a UNB por causa do horário que era noturno, ia ficar muito difícil pra mim então eu optei pelo Instituto Federal....Até passei em Jornalismo. Mas na hora de decidir entre Jornalismo e Letras Espanhol acho que meu amor pelo Espanhol foi maior porque, como eu já tive curso de Espanhol, então eu sempre convivi com Espanhol; sempre amei o espanhol”.</p> <p>T4/2: “A escolha do curso foi bastante difícil porque eu não sabia... eu não tinha em mente alguma área específica que eu gostava ou que eu fosse boa. Então, eu ficava pensando: ‘gente, eu não tinha habilidade nas áreas de exatas... áreas de biológicas, eu já tinha descartado logo’. Aí Espanhol eu sempre tive contato. Já cheguei a fazer outros cursos e eu pensei, ‘ah, já que eu acho que eu não sou boa em nada e eu gosto do Espanhol, então eu vou tentar o Espanhol’, aí eu fiz o Enem, fiz o SiSU... tô aqui”.</p> <p>T4/1: “Não foi minha primeira opção. Eu sabia também que eu não queria fazer nada na área de exatas porque eu nunca fui boa (risos)....E eu não conhecia o IFB. Eu: ‘IFB?’ Aí fui pesquisar antes de colocar pra saber onde eu tava me metendo e aí eu, ‘ah, Letras é bacana’. Só que eu não queria fazer Letras Português, porque todo mundo tá fazendo Letras Português e ter um idioma diferente do seu é sempre bom. Aí eu ‘ah, vamos fazer Letras Espanhol e ver no que dá’. E a gente tá aqui (risos)”.</p>
	<p>1.3 Letras/Espanhol definida como segunda opção de curso</p>	<p>T1/2: “...foi a minha segunda opção. A minha primeira opção era o curso de Nutrição, embora também goste da língua espanhola e enfim. Eu fui pra cá por esse motivo, fui chamada, não fui chamada pro meu curso de primeira opção, fui chamada pra Espanhol, foi a marcação de segunda opção. Então,...agarrei com unhas e dentes.”</p>

	1.4 Contato prévio com o <i>campus</i> , com o IFB	<p>T2/5: “Tinha o curso aqui de Letras Espanhol, falei: ‘ah, vou tentar entrar aqui porque não? Não é mesmo?’ E eu comecei a estudar aqui, mas nunca pensei em ser professora. Nunca. Odiava Espanhol, no Ensino Médio todo eu odiava a professora de Espanhol, odiava Espanhol (risos). Sério, nunca pensei em ser professora de Espanhol, mas acho que foi mais pela, pelo pessoal daqui, enfim, como eu nunca tive uma perspectiva, ‘ah o que eu quero ser?’... Eu tô aí até hoje, vou me formar e vou trabalhar na área. Me vejo muito como professora de Espanhol”.</p> <p>T2/1: “A instituição em si. Sempre gostei da política da instituição, dos valores que ela prega e assim, eu gosto justamente por isso. Porque senão eu não estava aqui que é bastante longe da minha casa. Tô aqui até hoje, vamos ver”.</p> <p>T3/2: “Corri lá no campus Planaltina mesmo, eu fui lá só e consegui. Pesquisei e vi um campus mais perto que seria – eu fiz a prova para vários, concorri para vários campus...- eu falei: ‘vou escolher o mais perto’. Então, eu escolhi, na verdade, o mais próximo pra mim, seria o campus que fica em Taguatinga centro. Só que depois que eu entrei aí eu comecei a gostar do Letras Espanhol, eu gostei da língua”. [o sujeito tinha sido, anteriormente, aluno de curso no campus Planaltina].</p> <p>T4/3: “Também fiz o Enem, aquele processo todo Enem, SISU e tive opção de cursos na UNB também e também cursos aqui no IFB. O Instituto Federal já conhecia há muito tempo....Então assim, a qualidade do instituto eu já conhecia né? Mas o curso de Espanhol em si, foi meio que um tiro no escuro...”</p>
	2.1 Dificuldades com a Língua Espanhola e preocupações com o reconhecimento social do curso	<p>T1/1: “Foi muito difícil porque como eu não queria, assim, como na verdade, não é que eu não queria; como não foi a escolha assim, foi complicado nos três primeiros semestres porque eu não queria, eu não queria estudar e tinha muita dificuldade com a Língua”. “...como o Inglês ele sempre é mais falado, a Língua é sempre mais comentada né?Então, eu tinha sempre muita essa dificuldade de ‘poxa, eu tô fazendo curso que nem vai ser reconhecido, né, Letras/Espanhol’...”.</p>

	<p>2.2 Distância entre moradia e o campus</p>	<p>T3/1: “Quando eu entrei, quando eu fiz a inscrição, eu sabia que ia ser um problema por que é muito longe....a distância que eu faço todos os dias é bem longa assim. Então, no começo, em questão de adaptação, o que eu mais tive dificuldade foi isso, a questão do trajeto que era muito tempo. Agora não percebo mais”.</p> <p>T3/2: “...a localização aqui era onde a parada era mais perto, quer dizer, não tem nenhum outro campus onde a parada é tão próxima como daqui. Então, assim, eu já vinha de um campus que era complicado pra mim chegar. Aí eu chegar em outro campus que era perto, perto da minha casa...o campus tinha uma boa facilidade de acesso... pra mim, a adaptação foi ótima. Não tenho de falar nada em relação à adaptação. Pra mim foi 100%.”</p> <p>T4/4: “Então, eu acho que eu ainda estou também ainda no período de adaptação. Eu creio que foi muito difícil pra mim o início por causa da distância da minha casa e tal e muita coisa nova sabe? Coisa que eu nunca tinha ouvido falar na minha vida. Então, foi meio, está sendo difícil ainda um pouco a adaptação...”.</p>
<p>2. Processo de adaptação após o ingresso no curso de Letras/Espanhol</p>	<p>2.3 Afinidade e experiência com a língua e com a cultura espanhola</p>	<p>T1/1: “Mas aí o que me fez mudar pra continuar no curso foi...a experiência, o contato com a cultura da Língua....Eu tive outro olhar quando eu tive o contato com uma cultura mesmo da Língua, da Língua de Espanhol e pude voltar. Eu tive outra visão pro curso. Isso foi como um marco na minha continuação, na minha vida acadêmica”.</p> <p>T1/2: “Bom, eu acredito que eu não tive tanta dificuldade não. Eu já tinha feito algum tempo atrás um curso FIC, embora tenha sido pouco tempo. Então, já tinha tido um primeiro contato, embora assim, bem é superficial, mas eu já vim com uma certa noção. Então, acho que eu não tive tanta dificuldade nesse primeiro momento não”.</p> <p>T3/1: “...estudar literatura, estudar espanhol, que é algo que eu gosto bastante, que é uma língua que eu gosto. Então foi isso que, meio que, me fez levar o curso pra frente, por que se não fosse um curso que eu gostasse, eu não teria continuado, por que é bem longe da minha casa”.</p> <p>T4/2: “Então, realmente a adaptação não foi fácil porque, eu sempre fui uma pessoa tímida. Então, na escola eu era aquela pessoa que os professores falavam, eu ficava só ouvindo e aqui eles pedem muito pra gente dar a nossa opinião. Isso pra mim é muito difícil. Eu já melhorei bastante, estou agora no segundo semestre....Cheguei a cogitar chegar a desistir, mas eu pensei ‘não, eu gosto muito de Espanhol’. Eu ainda não tenho a certeza se saindo daqui eu quero dar aula, mas, a certeza que eu gosto do Espanhol, isso é realmente certo”.</p>

	2.4 Enfrentamento de dificuldades diante da oportunidade de cursar uma graduação	<p>T1/2: “Não assim, porque eu também já tava querendo muito, já tinha um bom tempo fora. Bom, já queria fazer faculdade fazia um tempão, né? Então, pra mim, eu vim com muita expectativa de estar na faculdade, fazer um curso superior. Então, eu acho que eu elevei essa questão e todo o resto foi meio que, não sei, foi importante claro, mas não teve tanta consideração”.</p> <p>T1/5: “...sempre foi o meu desejo de cursar uma faculdade, né? Então, esse curso pra mim foi assim uma oportunidade muito grande”.</p>
	2.5 Sem dificuldades de adaptação pela afinidade com o curso ou com a docência	<p>T1/3: “Bom, eu não tive dificuldade de adaptação porque eu vim por paixão...eu continuei apaixonada pela docência, por isso eu elegi o curso de Letras/ Espanhol. Porque pra mim ia me propiciar a satisfação de continuar na docência, mas com um público específico maior. Então, assim, na adaptação eu não tive problemas e eu vim com muita garra assim, pra mim foi um divisor de águas”.</p>
	2.6 Disparidade entre educação básica e licenciatura	<p>T1/4: “Pra mim, (suspiro) pra mim foi complicado porque a gente sai de uma realidade do Ensino Médio e cai aqui. E, assim, sendo que o Ensino Médio não dá suporte pra tudo que a gente passa aqui. Aí passei o primeiro semestre, consegui passar nas disciplinas, foi até tranquilo. Mas quando começou o segundo semestre, veio a crise, desespero e eu larguei o curso. Eu parei o curso, não vim mais. Aí depois de alguns meses eu retornei pro próximo semestre. Mas não foi fácil, não é fácil”.</p> <p>T2/1: “...eu achei um pouco diferente digamos assim. O Ensino Superior aqui no IFB pra mim foi um despertar na criatividade. Eu tava acostumada com um ensino mais passivo e não levava a gente muito a criticar, a pensar . Os professores instigaram muito esse meu lado que já existia, porém não tava tão aflorado assim que é o da crítica, da descoberta, da criatividade...”.</p> <p>T2/4: “Pra mim essa adaptação foi muito difícil e muito diferente porque eu vim de escola pública. Mas eu vim de uma escola pública totalmente diferente do que é o Instituto (IFB). E com esse pessoal diferente do que eu conhecia...Tá aqui é um desafio”.</p> <p>T2/5: “Pra mim também foi difícil. Eu vim de escola pública e escola pública é muito diferente de universidade, faculdade...E aí quando eu entrei aqui é totalmente diferente. É uma exigência assim que você não vê no Ensino Médio, você não é preparado”.</p> <p>T4/1: “O processo foi árduo, doloroso (risos) porque...eu saí do Ensino Médio, numa escola pública em que você não é cobrado, é cobrado de você o básico do básico. É te dado na</p>

		<p><i>verdade o básico do básico. Então você fica ali, você não se aprofunda, você fica no raso. É acostumado a tirar a média que é 5 e tá tudo bem, até então. Daí quando você entra na faculdade, você percebe que as coisas são bem mais difíceis do que você pensava. O método dos professores é diferente... eu falo por mim: a gente sai da fase de adolescente, você já se torna um adulto. Então, esse processo de adaptação foi complicado”.</i></p>
	<p>2.7 Mecanismos de apoio durante o processo (força de vontade, família, experiências enriquecedoras no curso, professores, pares)</p>	<p>T1/4: <i>“Aí depois que eu achei que eu tinha me recuperado, aí eu falei, ‘vou voltar agora, vou voltar por mim, não pelos outros’.Voltei. Aí eu tô aqui (risos).Mas pra mim tá sendo complicado do mesmo jeito, assim como as minhas crises lá do início, tem coisas boas, mas é difícil”.</i></p> <p>T2/1: <i>“Eu tô aqui porque a minha família me apoiou e continua me apoiando. Assim como que apoio eles também nos projetos deles. Eu acho extremamente importante essa união”.</i></p> <p>T2/2: <i>“Olha, adaptação, no início, a gente vai se acostumando com o tempo. Tem os trabalhos, tem as exigências dos professores. Aí você tem que aprender a criticar, você tem que aprender a explorar coisas que antes você não tinha...a gente teve que fazer uma dramatização de um livro da Clarice Lispector. Foi uma coisa que eu nunca tinha feito antes. Foi me ver contracenando aquele papel. Então, pra mim aquilo foi uma experiência gratificante. Eu pude me libertar, entre aspas, da minha timidez.Então, isso me ajudou como pessoa, me expressar um pouco melhor”. “Meus pais sempre me apoiaram, principalmente minha mãe, sempre me apoiou em tudo então, a família é a base de tudo”.</i></p> <p>T2/3: <i>“No começo foi um pouco difícil porque, como falei, eu não queria fazer Letras Espanhol. Então, eu tava aqui de páraquedas. Eu cheguei aqui meio desanimado, não queria vir pras aulas, começava assim. Só que com o passar do tempo eu fui gostando do curso, de estudar Espanhol de ver outras matérias, de você criticar, você ir além, de poder buscar por si mesmo. Também o conhecimento, não depender tanto só do professor. Então, acho que foi isso que me fez assim me adaptar, gostar mesmo do curso”.</i></p> <p>T2/5: <i>“...as pessoas elas conseguem fazer com que esse processo de adaptação ele seja menos doloroso eu acho. É muito legal e sim, eu acredito muito nas pessoas. Acho que um ambiente que as pessoas são acolhedoras, que as pessoas se importam umas com as outras vale muito mais do que você ter um ‘puta’ campus na Asa Norte, com piscina ou o que for e não tiver humana, a parte humana ali. Sei lá, porque nós somos feitos disso né?”</i></p> <p>T4/1: <i>“Na verdade foi mais...as pessoas né? (risos); dentro da sala, os colegas de classe e a minha força de vontade. Porque eu acho que a partir do momento que a gente se propõe a fazer</i></p>

		<p><i>algo a gente tem que terminar”.</i></p> <p>T4/2: <i>“E realmente o apoio dos amigos...são muito importantes. É muito importante, nesse momento, e da minha família também porque eu conversava com eles aqui, também conversava em casa. Minha irmã também sempre me dando apoio porque ela estuda e ela sabe que eu gosto de Espanhol. Ela falou, ‘não, eu vou conseguir e você também vai conseguir’. Então, uma união”.</i></p> <p>T4/3: <i>“Aliás, tá sendo complicado (risos). Mas hoje tá mais tranquilo. Às vezes, uma ou outra atividade você se sente um pouco perdido. Igual na questão de começar a dar aula. Isso já tá acontecendo no curso, então é algo que é um baque né? Porque uma coisa é você apresentar um seminário e agora outra coisa é dar aula....Tem professores assim que incentivam bastante essa questão de você saber se expressar melhor. Essa questão de você ser uma pessoa mais informada sobre tudo que tá acontecendo. E eu acredito que estamos em processo de adaptação. Adaptação é todos os dias né?”.</i></p> <p>T4/4: <i>“Você tem aquela motivação pessoal....é uma coisa que eu gosto de fazer; dar aula, ensinar é uma coisa que eu gosto de fazer. Mas é difícil porque a gente tem uma ideia assim: eu fiz um curso de Espanhol, 6 anos. Mas assim, o objetivo do curso era você falar, você saber escrever, não era você saber dar aula. Querendo ou não, é diferente. Então, às vezes eu tenho esse conhecimento, mas na hora de passar esse conhecimento é mais difícil. Então, essa adaptação é um pouco complicada, mas acho que o apoio da família, do pessoal aqui, sabe? Ajuda bastante assim”.</i></p> <p>T4/5: <i>“Então, eu tive muita dificuldade porque tem muito tempo que eu terminei o ensino médio.... tá sendo diferente porque são coisas, tipo assim, fazer uma análise, por exemplo, de um poema ou alguma coisa...acho que não é fácil, pra todo mundo. Principalmente pra mim que tô mais atrás né? Mas assim, tenho um apoio muito grande dos colegas...E os professores também... eu achava que era outra coisa, assim, o tratamento. Eu vejo assim que tem professor, tem os que são mais assim, mas até os que eu achava que era mais, foi super gentil comigo, entendeu? Me deu maior força... Na época, eu tava em crise mesmo...eu fui procurar ele, ele me deu cronograma de estudo, essas coisas, e eu consegui vencer o primeiro semestre e tô caminhando aqui para ver se termino o segundo”.</i></p>
		<p>T1/3: <i>“...sobre competências e habilidades do professor e eu tô trabalhando com a tese de que a competência é comunicativa e tecnológica.... mais especificamente, a tecnológica faz parte do professor e nas minhas pesquisas eu vi que a habilidade social, a habilidade...é....interpessoal....é.... são todas importantes pro professor atuar no mercado</i></p>

<p>3. Habilidades que o professor deve ter</p>	<p>3.1 Tecnológicas, lúdicas e comunicativas</p>	<p><i>atualmente. E, além dessa, desse saber tecnológico que faz parte se você souber utilizar direito você vai ter um ganho não só social, mas estrutural e outras coisas mais”.</i></p> <p>T1/3: <i>“O professor precisa saber utilizar essas tecnologias pra atender o seu público. Porque hoje o aluno ele é muito dinâmico, ele tem acesso a esse tipo de conteúdo. No caso da Língua Espanhola, propicia um envolvimento na cultura espanhola porque a gente tá num país diferente que não é; é latino, mas não fala Espanhol. E a gente consegue essa imersão na cultura; a gente consegue melhorar a fluência do aluno e também influenciar no social dele, pra ele saber utilizar corretamente esse tipo de ferramenta”.</i></p> <p>T1/2: <i>“...essa questão tecnológica que hoje também tá muito, é a nossa realidade. Então, tem que ter mesmo esse domínio é tecnológico no sentido de utilizar ferramentas atuais que essa nova geração tá trazendo. Porque, querendo ou não, o método mais tradicional ele tem perdido espaço. Então, os alunos, eles meio que tá trazendo essa realidade tecnológica até mesmo pra sua forma de aprender”.</i></p> <p>T1/4: <i>“Ele se mantém muito no método tradicional e pra mim, depois de isso, até depois da gente estudar mesmo, eu acho que o que falta seria trabalhar de maneira mais lúdica. Interessante... é mais divertido”.</i></p> <p>T1/5: <i>“E da importância também pra esse lado das tecnologias, do lúdico. Mas assim, quando a gente fala do lúdico, mais voltada mesmo pro aprendizado. Muitas vezes, traz jogos, traz música, traz filmes, as assim, mas ele tem que ser direcionado pra aprendizagem né? Não só ficar solto, só pra ocupar o tempo né? Mas que seja mais voltado mesmo pra aprender, pra que seja assim...uma aprendizagem significativa mesmo”.</i></p> <p>T2/2: <i>“As habilidades que o professor deve ter...primeiramente, ele tem que desenvolver técnicas de aprendizagem com aquele aluno. Se o aluno, ele tá com dificuldade em alguma coisa, tem que ver aonde, que ponto que ele tá errando pra ele poder melhorar. ... Então, para uma habilidade do professor, ele tem que desenvolver várias coisas, várias técnicas pra ver qual que se encaixa mais”.</i></p> <p>T4/2: <i>“E acho que criatividade também porque, às vezes, o conteúdo que ele é chato, ele pode dar um jeito de melhorar pra que, pra facilitar na aprendizagem”.</i></p>
--	--	---

	3.2 Domínio de conteúdo	<p>T1/2: “Ah, eu penso que o professor tem que ter competência no sentido de ter domínio do conteúdo né? Só que o que acontece é que muitas vezes ele, o professor, sabe muito, tem esse domínio, mas ele não tem uma metodologia, uma forma de explicar pros alunos que os alunos entendam com mais clareza, com mais é, de uma forma mais efetiva”.</p> <p>T2/5: “Acho que o professor ele precisa ter o domínio também do que ele tá falando, né?”.</p> <p>T2/4: “Eu acho que tem que ter o conhecimento teórico, claro. Tem que ter o domínio daquilo que ele vai ensinar. Não adianta o professor ser só sensibilidade e chegar na frente não saber de nada. Eu acho que ele tem que ter habilidade de saber avaliar o aluno porque isso também não é todo professor que sabe.”</p> <p>T2/2: “O professor ele tem que ter o conteúdo dele, ele tem que ter o domínio principalmente. Não adianta só ele chegar e querer dar aula e não saber o que vai explicar”.</p> <p>T4/5: “Primeiro, domínio do conteúdo né?”</p>
	3.3 Adaptação ao processo diferenciado de aprendizagem, às diferentes necessidades dos alunos e das particularidades de cada turma	<p>Ti/2: “acho que ele também tem que ter um lado técnico, mas também ao mesmo tempo humano no sentido de entender que cada aluno tem um processo. Que nem todos, eu acho, que não tem essa sensibilidade de ver. Então, cada um tem a sua forma, o seu processo, o seu tempo”.</p> <p>T1/1: “...eu acho que uma habilidade que o professor tem que ter e que muitas vezes a gente não é preparado pra isso, é essa percepção da turma né?... o método tradicional vai dar certo com uma turma, mas com outra não; aí outra turma vai querer uma coisa mais dinâmica. Mas tem turma que não gosta de coisas muito dinâmicas. Então assim, pro professor é muito complicado porque são vários alunos e ele tem que ter várias habilidades ao mesmo tempo. Habilidade de, eu acho que, essa percepção; de algum modo perceber como é que a turma, o que mais motiva a turma né?”</p> <p>T1/5: “...apesar do professor ter bastante sobre o que ele vai trazer como conteúdo, é também acho que o professor tem que ter aquela visão mais humanista dos alunos. Porque, às vezes, os professores eles padronizam muito o ensino e sem ter esse olhar pra cada um. Não é de paternalismo, mas é um olhar mais humanista mesmo”.</p> <p>T2/4: “...não sei isso é uma habilidade, mas eu acho que o professor ele tem que ter sensibilidade. Sensibilidade pra saber lidar com o aluno e saber as dificuldades do aluno. E</p>

		<p>saber que as pessoas não são iguais e que ele pode, muitas vezes, melhorar a vida daquele aluno porque tem professor que acha que todo aluno aprende da mesma forma e que todos os alunos vão se desenvolver da mesma forma. E eu não concordo com isso”.</p> <p>T2/3: “Acho que vai depender também da turma. Por exemplo, tem turma que você pode trabalhar com tecnologia. E tem outras que não vão aceitar usar, por exemplo. Tem turma que vai gostar de jogos, por exemplo, ‘ah eu gosto de jogos de memória, atividades com enfoque por tarefas’. E tem turma que não, que vai querer uma aula mais tradicional. Então, acho que as habilidades que o professor deve ter...hum, um pouco complicado...depende não só da turma, mas também da observação dele, sabe?”</p> <p>T2/1: “Assim, é bem complexo falar sobre quais habilidades que o professor deve ter. Eu acho que todas elas estão dentro das humanas. Por que? Porque primeiramente tá lidando com pessoas....Então, assim, precisa ser dinâmico também, porque não dizer assim? Porque vai lidar com todo tipo de pessoas e com todo tipo de necessidades especiais e específicas. Então é preciso ter muito jogo de cintura”.</p> <p>T3/2: “...eu acho que uma habilidade, como muitas, mas uma das habilidades que o professor deve ter é a percepção de compreender qual a capacidade que cada aluno tem de aprender. Por que, assim, no caso aqui, a gente faz a licenciatura em Espanhol, que é uma língua estrangeira...tem alunos que já ingressaram na instituição, que já conhecem a língua, o Espanhol...Já tem alunos que ingressaram sem nenhuma preparação, como o meu caso mesmo, que comecei sem conhecer uma outra língua...procurar um método que beneficie, assim, os dois grupos né, principalmente o grupo, aquele grupo dos que ingressaram e não tem nenhum conhecimento, como se diz ‘cru’ né?”</p> <p>T4/4: “E eu acho também uma qualidade muito essencial num professor é a adaptação. Porque, querendo ou não, você tem que adaptar ao tipo de aluno que você tem, ao lugar em que você está, ao material que você tem pra usar...tem que ser maleável pra saber se adaptar ao tipo de aluno que você tem, ao lugar que você está”.</p> <p>T4/3: “....o professor, ele, ele precisa ter esse lado psicólogo, realmente, no sentido de enxergar as atribuições de cada aluno, no caso, a dificuldade né? O professor ele tem que ter aquela sensibilidade de ver o aluno que sabe mais, o aluno que não sabe tanto. E ele saber de alguma forma ajudar cada um né...Então, o professor além de ter o domínio do conteúdo que é óbvio né? Ele precisa também desse lado psicólogo né? Também saber enxergar as particularidades de cada aluno”.</p>
--	--	--

		<p>T4/2: “E acho que outra característica é ele ser bem paciente também porque vai ter alunos que serão mais ágeis pra pegar o conteúdo, mas terão aqueles que serão mais lentos e, às vezes, tem professor que eles não tem paciência de explicar de novo, de explicar de uma outra forma”.</p> <p>T4/1: “Bom, eu acho que, em primeiro lugar, o professor ele tem que ter em mente que ele tá formando pessoas. E que além do domínio do conteúdo...tem que saber o que passa com o aluno. Ele tem que buscar formas, meios de abarcar a turma inteira de uma forma igual...se tem aluno que é mais devagar ele tem que achar uma maneira de ajudar esse aluno e não de ridicularizar o aluno, ou excluir o aluno por ele não conseguir pegar a forma como ele tá dando a aula”.</p> <p>T2/4: “Acho que ele tem que ter também uma habilidade de ver além do que o aluno apresenta. Porque tem alunos que parecem que não apresenta nada e esse aluno futuramente pode apresentar muito. Então, eu acho que o professor ele tem que ter essa capacidade porque tem alunos que ele de pronto vai mostrar muita habilidade, capacidade com tudo. E tem alunos que futuramente pode surpreender mostrando que ele é muito mais do que tá mostrando pro professor naquele momento. Que ele pode progredir se o professor souber lidar com isso”.</p>
	3.4 Empatia e proximidade	<p>T1/4: “É isso, é trazer a realidade do aluno pra dentro de sala de aula e ter mais empatia né? Se colocar no lugar da gente, às vezes, da gente como aluno. Tem professor que só entra em sala de aula, sai. E cada um tem uma história e eu acho que às vezes deveriam levar um pouco em consideração”.</p> <p>T1/1: “Eu acho que precisa tirar essa coisa de que professor não pode ser perto do aluno né? Ele pode ser mais próximo do aluno né? E junto construir o conhecimento..”</p> <p>T3/1: “...vejo a principal característica de um professor tem que ser a questão da dinâmica e do contato com o aluno mesmo. Porque já tive professores que eram muito bons, sabiam realmente o que estavam ensinando, mas não... não tinham aquele.... aquela preocupação com o aluno”.</p> <p>T2/5: “Acho que ele, antes de tudo, ele tem que ser empático, ele tem que ter uma empatia”.</p> <p>T4/5: “...às vezes a pessoa tá com alguma dificuldade, ele perceber, pelas notas. ...Então, é chegar pro aluno, falar: ‘você tá com algum problema, você não tá conseguindo aprender?’ Esses tipos de coisa assim, dar uma assistência. Eu acho que isso contribui pra pessoa aprender.”</p> <p>T4/1: “Eu acho que mesmo que o aluno não goste do conteúdo que ele tá dando, da forma com</p>

		<i>que ele trata o aluno, da forma com que ele age, o aluno passa a se interessar pelo conteúdo”.</i>
4. Percepção sobre a definição de habilidades sociais (HS)*	4.1 Saber lidar com as peculiaridades do aluno e do seu contexto	<p>T1/3: “Então, pra mim habilidade social é esse feeling de saber lidar com o aluno, de entender as peculiaridades dali daquela comunidade. Porque cada escola que tá inserida numa comunidade diferente, num contexto diferente tem que se adaptar aquele contexto.”</p> <p>T2/2: “...quando a gente quer dar uma definição pra habilidades sociais, acho que a gente deve pensar o seguinte: o quê que o professor ele tem pra oferecer pro aluno, ele tem que saber o seguinte, que ele tá lidando com pessoas, que ele tem que pensar em coisas novas, ele tem que saber lidar com as situações.”</p> <p>T2/5: “E pro professor também a habilidade social ela é muito importante porque ele é o mediador, ele pode integrar uma turma ou não. Pode até piorar talvez a situação também, dependendo da posição dele, enfim. Então, é importante que o professor também tenha essa flexibilidade e ... a sensibilidade pra perceber ‘perai, essa turma, ela fala menos. Então, vou agir de um outro jeito’”.</p>
	4.2 Envolver o aluno na realidade, na sociedade, na condição de cidadão	<p>T1/1: “Também não sei se entra nisso, habilidade social né? Mas, eu acho que essa capacidade de fazer a pessoa refletir, como cidadão... porque tá escrito lá na Constituição que a escola e tudo ...é pra construir o cidadão e tudo....poder fazer com que o aluno perceba que ele precisa ser um ser que reflete que é um ser capaz de criticar, criticar não no sentido ruim, de ser um ser crítico né? Acho que o professor precisa ter essa habilidade assim...”</p> <p>T1/5: “Eu não sei se eu tô certa, mas eu acho assim que a habilidade social seria assim também no caso de o professor envolver o aluno no todo, na realidade... não só individual, mas assim em relação à sociedade né? Ao que acontece na sociedade. Porque nós não... vivemos sozinhas né? Nós vivemos em sociedade. Então, colocar aquela noção de um conjunto, de um todo. Então, quer dizer, a educação ela não é separada do indivíduo, do mundo em que ele vive”.</p> <p>T1/2: “Então, habilidades sociais, eu acho que o próprio nome fala social né? Acho que é aquilo... talvez seriam aquelas habilidades voltadas pra questões sociais, pra questão de um grupo. Por exemplo, um professor ter um olhar mais atento como algumas das colegas falaram, pra um lado mais humano né?E não assim: professor, aluno, nota, prova. Não. Tem que tá</p>

		<p><i>voltado também pra olhares além de sala de aula. Acho que hoje a gente vive assim muitos conflitos. A gente tá vivendo momento aí de instabilidade em todos os sentidos. Então, eu acho que seria uma proximidade professor-aluno prá refletir, fazer uma reflexão pra esses problemas todos que a gente tem enfrentado lá fora. Então, preparar o aluno não só pro ambiente acadêmico, mas para a construção de valores que ele pode ser aplicado lá fora na sociedade né? Acho que é isso”.</i></p> <p>T3/2: <i>“Eu penso assim, habilidade social, assim, basicamente como um dom né? Que a pessoa tem de passar para outros o que já aprendeu, o que ele conviveu na sua vida, mesmo na sua vida cotidiana, mas também em seus estudos, a sua bagagem, o que ele conseguiu adquirir, seja ensino médio, seja numa graduação, numa pós- graduação. Ele passar tudo aquilo para uma comunidade em prol de ajudar aquela comunidade a buscar os seus direitos, a buscar uma vida melhor. E acordar as pessoas para que eles se tornem pessoas críticas em relação a buscar os seus direitos e a se inserir também na sociedade...”</i></p>
	4.3 Intra e interpessoal	<p>T1/4: <i>“Ai, quando eu penso em habilidade social... nunca nem tinha ouvido esse ‘trem’, eu acho. Assim, é porque me vem na cabeça ...o professor lidar, dentro de sala de aula, com cada aluno. E quando eu penso nos alunos sendo ali o reflexo de uma sociedade, eu penso... que esse professor que é autoritário e que não consegue, não sei, chegar próximo aos alunos, sendo autoritário.”</i></p> <p>T2/1: <i>“Habilidade social é a forma de lidar com os problemas das pessoas e com as pessoas em si. É um tipo de inteligência interpessoal que a pessoa precisa ter e, porque não dizer também, intrapessoal. Porque a pessoa, ela é um ser também o professor é um ser complexo. Ele tem essas questões emocionais também”.</i></p> <p>T2/4: <i>“E o professor também ele tem que saber disso, que ele em determinadas situações ele vai ter que saber mediar um conflito, ele vai ter que saber falar com o aluno, às vezes, uma coisa não tão boa, mas ele tem que saber como ele vai lidar com aquilo e falar pra aquele aluno. Então, muitas vezes, ele tem que saber até que ponto ele pode ir como professor.”</i></p> <p>T3/1: <i>“Eu acho que é a questão de... saber lidar com diferentes pessoas, assim, e diferentes situações na vida em si. Acho que você ter essas habilidades sociais seriam, meio que, percepções de que você é diferente dele, dela e todo mundo é diferente, mas todo mundo convive em um mesmo lugar...Acho que habilidades sociais seria isso: essa percepção de que nem todo mundo é igual e a gente tem que aprender a lidar com as pessoas”.</i></p> <p>T4/2: <i>“Talvez seria a maneira... pra interagir com as pessoas....as formas que você vai</i></p>

		<p><i>encontrar pra socializar. Porque seres humanos são diferentes. Então, às vezes, por exemplo, a Q5 ela pode ser muito brincalhona e a Q1, muito séria. Então, a forma que eu vou tratar a Q5 não vai ser a forma que eu vou tratar a Q1”.</i></p> <p>T4/4: “...habilidade que nós seres humanos temos de nos adaptar a diferentes tipos de pessoas”.</p> <p>T4/3: “Acredito que de forma bem metafórica falando, seria um camaleão né? Se acostuma a determinadas situações, a determinada pessoa que tem uma natureza mais forte né? Às vezes, uma pessoa muito ignorante, você saber lidar com esse tipo de pessoa. Às vezes, uma pessoa mais calada, você saber puxar a atenção dessa pessoa....Eu acredito que uma habilidade social seria nesse sentido né? Voltado à comunicação, de diversas formas”.</p> <p>T4/1: “Então, eu acho que como estamos falando de habilidades sociais... social, ao meu ver, somos todos (risos), certo? O ser humano ele é um ser sociável, então eu acho que ele possui muitas habilidades internalizadas dentro dele mesmo. Eu acho que é uma habilidade, por exemplo, a forma de se livrar de algum perigo ou a rapidez com que ele resolve algum problema, seja intelectual ou um problema na vida mesmo, secular, normal. Eu acho que tudo isso engloba habilidade sociais. É a forma como ele vive mesmo na sociedade”.</p>
	4.4 Comportamento e adequação ao contexto	<p>T2/3: “Habilidades sociais pra mim seria uma a pessoa num determinado contexto, ela conseguir se comunicar ou ter um determinado tipo de comportamento adequado à situação. Então acho que as capacidades sociais estariam relacionadas a isso, como você vai agir em determinado contexto. Porque cada um vai exigir algo de você, um aporte diferente, uma maneira de falar, uma maneira de você conversar, uma maneira de se tratar a pessoa. Eu acho que as habilidades sociais iriam pra esse campo”.</p> <p>T4/5: “Eu acredito que seja a capacidade de interagir em grupo ou individual no meio social de uma forma que se possa ter um convívio com pessoas de culturas diferentes, criações diferentes e conseguir conviver pacificamente com qualquer lugar onde ele esteja”.</p>
		<p>T1/5: “...eu acho que aqui também eles utilizam muito isso do aluno ser mais, ter mais autonomia, ser uma pessoa mais reflexiva. Porque, por exemplo, eu que estudei, né, no método totalmente tradicional, então isso hoje eu vejo como foi assim, é negativo, né? Nesse ponto de a gente poder fazer uma reflexão, da gente dar uma opinião né? Até quando eu entrei na faculdade, eu tinha assim aquela visão muito de reproduzir, de memorizar aquilo que é</p>

5. Percepções sobre as habilidades trabalhadas no curso de Letras/Espanhol	5.1 Estímulo à reflexão, à autonomia, à expressão de opiniões	<p><i>ensinado, mas não de você, a partir do que você aprendeu, você conseguir fazer uma reflexão, você dar uma opinião. Então assim, nesse ponto eu acho que aqui na nossa faculdade até que eles tentam, de alguma maneira, fazer com que a gente seja esses alunos mais autônomos, mais reflexivos, mais sujeitos mesmo do seu próprio conhecimento”.</i></p> <p>T2/5: “...eu acho que dos professores que a gente convive mais, né, tem mais contato, eu acredito sim que há habilidade social aqui. Alguns até melhoraram, talvez, pela influência dos alunos nessa questão da sensibilidade, de olhar pro aluno, pro outro....nossa turma teve umas ‘treta’ assim de desânimo, então foi o momento de parar, conversar... rolou a roda de conversa com os professores. Então, eu acho que isso também é uma habilidade social: o Instituto abrir pros alunos falarem, abrir pros alunos ouvirem, pros professores falarem, pra gente poder compartilhar experiência... falar ‘poxa, o meu professor também passou por isso; sobreviveu; eu consigo né?’”.</p>
	5.2 Adaptação do método de ensino na proposta de disciplinas	<p>T1/1: “uma professora aqui mesmo...ela foi percebendo que até certo ponto deu certo o método dela. O método dela tava dando certo, o jeito que ela tava dando aula. Só que na metade do semestre pra depois já não tava dando mais certo e ela percebeu que a turma já não tava aprendendo mais com aquele método e ela mudou o método na metade do semestre. E foi igual, deu certo né? Então, assim, essa questão da proximidade e essa percepção é muito importante”.</p> <p>T2/1: “Acredito que sim. Habilidade social é trabalhada aqui no curso sim. Porque, na medida que a gente vai passando por várias disciplinas, optativas inclusive... Eu tenho dito que a disciplina de educação inclusiva tem acrescentado muito né?”</p>
	5.3 Pouca ou nenhuma influência do curso de Letras/Espanhol na aquisição de HS	<p>T2/2: “Essa questão da habilidade do curso é muito variada assim porque a gente não está dentro de uma sala de aula pra dizer: ‘Ah, eu tenho habilidade em tal coisa ou então em outra coisa’....Então, dizer que habilidade dentro do curso, eu acho que não. Não, não tem essa, essa habilidade aqui dentro. Porque a gente só vai ter essa habilidade quando a gente se formar, a gente for pra prática, for dar aula pra quarenta, cinquenta alunos, aí a gente vai poder dizer: ‘Ah, eu tenho essa habilidade porque eu já dei aula prá uns tal, com problemas tal’. Então, essa coisa de dizer ‘aí, o curso de Letras Espanhol tem oferecido habilidade social’. Não. Habilidade social é o indivíduo que adquire. Então, nós que temos que buscarmos habilidades, não vai ser curso, não vai ser nada”.</p>
		<p>T2/3: “Eu acho que sim, dentro do curso eles nos preparam. Eles dão orientações, eles mostram como tem que ser a relação do aluno, nos nossos microensinos....eles falam assim: ‘vocês já repararam que quando vocês vão dar aula vocês falam muito pro quadro? Que isso,</p>

	5.4 Orientações por parte dos docentes do curso	<p><i>além de vocês forçarem demais a voz, o aluno pode não entender?’ Então, eu acho assim, são orientações que os professores dão e que nos preparam sim, de alguma maneira, a habilidade pra poder trabalhar com os alunos”.</i></p> <p>T2/4: <i>“Eu acho que sim, que elas são trabalhadas sim. E por todos os professores a todo o tempo porque, às vezes, há uma disciplina de Literatura e a professora: ‘não, você tem que falar mais assim. Não, você vai com calma e tal’...outro dia, a professora tava falando: ‘não, você tem que falar mais assim porque se você falar assim, dá uma outra impressão no que você tá falando’. Então, pra mim isso é uma habilidade social porque com isso eu tô aprendendo que, às vezes, eu não posso falar tão sinceramente”.</i></p> <p>T3/2: <i>“Então, desde que o professor já nos ensina o conteúdo, já nos ensina a postura de como ensinar o conteúdo, de como fazer uma apresentação em sala de aula, a postura correta, a maneira de dizer, a maneira de expressar, a habilidade de ensinar e que fica o mais possível de uma forma clara, eu acho que na instituição tem várias habilidades sociais como educar, a apresentar, esclarecer a sociedade, aquilo que a gente aprende né? E transmitir e devolver pra sociedade aquilo que a gente aprendeu e está aprendendo até a nossa formação. E após a nossa formação a gente seguir, transmitir pra sociedade essas habilidades sociais”.</i></p>
6. Percepções sobre a necessidade ou não de o professor ter HS	6.1 Aproximação e comunicação com os alunos	<p>T1/2: <i>“Bom, acho que o professor tem sim que ter habilidades sociais, acho que é importante, imprescindível, isso dentro de um ambiente de sala de aula e eu creio que habilidade social seria uma aproximação através de um diálogo extra sala de aula. Então, também dentro do ambiente sala de aula, mas talvez seria mais propício, chamá-lo pra dialogar, ver se tá tudo bem. Às vezes, o aluno tem um rendimento que foge um pouquinho da normalidade, então procurar saber se existe um porquê, se existe algo motivador pra aquilo ter acontecido”.</i></p> <p>T2/3: <i>“As habilidades sociais que o professor, na minha visão, deveria ter seriam, por exemplo, o modo como ele vai se comunicar com os alunos....não usar um tom de voz muito autoritário e também uma coisa que a[professora]nos dizia durante as orientações do estágio era, por exemplo, você ir também impor um limite ao aluno...demonstrar isso, porque a escola também seria uma reprodução no meio da sociedade. E ali também seria com esse relacionamento com o professor, um meio de já conhecerem, sabe, por exemplo, esses limites que a sociedade tem”.</i></p> <p>T3/2: <i>“Eu concordo plenamente que um educador, professor, ele tem que ter uma habilidade social por que através dessa habilidade ele pode facilitar a sua própria relação entre o professor e o aluno.O professor, aquele que está transmitindo né? O professor para a sociedade...para o aluno. E, através disso, eu acho que ele pode criar caminhos para que</i></p>

		<p><i>facilite o próprio aprendizado do aluno”.</i></p> <p>T4/1: “<i>Eu acho que tem sim (risos). Porque como eu falei (risos) ele tem que ter jogo de cintura porque dentro de uma sala de aula há várias pessoas né? Então, a gente pode dizer que, dentro de uma sala de aula, há uma sociedade porque há pessoas que ficam ali durante um período de tempo, elas fazem relações entre si. Então, o professor ele tem que tá ligado nisso tudo, na forma com que o outro vê o outro. Na forma com que ele ajuda os alunos a resolverem os problemas, não só didaticamente falando”.</i></p> <p>T4/3: “<i>Você tá na sala de aula, aquilo ali é um mundo. Seja de forma de gênero, de forma de credo, de forma de valores sociais, éticos, morais. A sala de aula é uma diversidade e o professor ele precisa saber lidar com cada situação, né?...Ele precisa ter um jogo de cintura e criar uma forma com que todas pessoas possam se sentir bem, acima de qualquer situação.”</i></p>
	6.2 Instigar o pensamento crítico	<p>T1/3: “<i>Bom, eu acho que sim, o professor tem que ter habilidade social. Como já disse ele é um facilitador, ele é um orientador e eu acredito que ele tem esse papel de instigar o aluno a pensar de maneira crítica...e eu acho que ele tem por obrigação até, que fazer esse papel de instigador. Fazer esse aluno pensar de maneira crítica e pensar de maneira própria. Saber se colocar dentro da sociedade”.</i></p> <p>T1/1: “<i>o professor é um formador de opinião né? Então assim, é interessante essa questão de habilidade social pra mim ele tem que ter essa, não sei se o nome é esse, mas a capacidade de poder formar os seus alunos de forma crítica. De forma, pra mim essa seria a habilidade social, de fazer com que o aluno se perceba como tal e como um tal dentro da sociedade e não um mero, um mero ser passivo, mas um ser ativo dentro dessa sociedade né?...fazer o aluno perceber ‘sim, mas porque é assim né? Porque que é desse jeito e não de outro jeito?’ Porque ele sendo formado assim ele vai ser capaz de ser crítico lá fora também né?”</i></p>
	6.3 Professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem	<p>T1/4: “<i>Eu também acho que o professor tem que ter essa habilidade social porque ele não é detentor de todo conhecimento né? Então, eu acho que tem que ter porque ele tem que construir conhecimento junto com os alunos dele...É porque tem esse professor que acha que sabe de tudo...que é o detentor do conhecimento e tal. E habilidade que ele deveria ter era de dar espaço pro aluno também trazer o conhecimento que eles têm e junto com o dele mesclar, sabe? Quem sabe trazer um outro conhecimento novo que nenhum dos dois teriam”.</i></p> <p>T3/1: “<i>Tem que ter [ênfase] habilidades sociais...quem tá ali na frente como autoridade, a gente poderia colocar assim, saber que você já tem uma bagagem antes de entrar naquela sala de aula. Saber que o que você sabe ali ou que você não sabe pode ser fruto do que você viveu. Eu</i></p>

		<i>acho que é essencial e melhoraria 100%, assim, ajudaria muito o professor e o aluno”.</i>
	6.4 Escuta, respeito e mediação diante da diversidade de opiniões	<p>T1/5: “o professor tem que trazer pra dentro da sala de aula; ele contextualizar o que tá acontecendo na sociedade. Mas trazer isso, trazer os conhecimentos dele e dar oportunidade também dos alunos de também de refletir, de dar opinião sobre isso...Muitas vezes, o professor deveria respeitar e também o professor, como ele é uma peça importante no aprendizado do aluno, ele também ele ser essa ferramenta pra conduzir...”.</p> <p>T2/4: “Eu acho que também outra habilidade que o professor tem que ter é a capacidade de ouvir. Porque, muitas vezes, o professor tá acostumado a falar; não só o professor, os seres humanos. E quer falar, falar e não quer ouvir. E eu acho que ouvir, às vezes, é mais importante do que falar. Eu acho que saber ouvir opiniões é importante e o professor tem que trabalhar essa habilidade”.</p> <p>T2/4: “Eu acho que uma das habilidades que o professor tem que ter é mediar os conflitos”.</p>
	6.5 HS como adaptação, flexibilidade, paciência, sensibilidade do professor	<p>T2/5: “Então, assim, cada um tem uma história... então, o professor precisa dessa sensibilidade como habilidade social. Acho que ele precisa dessa adaptação de uma turma pra outra....essa adaptação ela precisa acontecer. Não quer dizer que ela aconteça. E eu acho que, eu acho que habilidade social, eu não consigo pensar em outra, seriam essas: a flexibilidade, a sensibilidade, adaptação.”</p> <p>T2/2: “Habilidade social é o professor, ele ser paciente, ele ser educado. Porque não adianta só o professor chegar na sala de aula, querer impor e ele não transmitir o respeito pros alunos”.</p> <p>T2/1: “São três aspectos importantes da habilidade: autoridade, que eu digo é autoridade sem autoritarismo. Uma coisa é ser autoridade, outra coisa é ser autoritário, né? Educação, né? E também a sensibilidade”.</p> <p>T4/4: “Na hora de passar o conteúdo dele, ele não pode ferir o direito de ninguém, não pode assim, sei lá, se falar, falar alguma coisa que vai ferir alguém. Então, ele tem que se adaptar realmente. E eu acho que, às vezes, isso é muito difícil porque numa sala que tem pessoas de todas as formas, de todas as crenças; você passar o seu conteúdo sem passar, muitas vezes, o seu lado, tipo assim, pessoal, a sua vida pessoal é difícil, é complicado. Por isso que eu acho que é realmente uma habilidade você lidar com tudo isso”.</p>

		<p>T4/5: “O professor, a meu ver, não pode comparar um aluno com outro. Na sala de aula, falar ‘você é burro, você não tá aprendendo’. Se ‘trocar’ com o aluno, igual eu já vi muitas vezes...”</p> <p>T4/2: “...o professor nem sempre ele vai gostar, ele não vai gostar de todos os alunos da sala dele. Então, ele vai ter que se adaptar também, digamos assim, pra conversar, pra ele não levar a sua opinião pessoal ali para a sala. Vou ter que ensinar aos meus alunos de modo que todos eles aprendam sem que eu exclua nenhum aluno”.</p>
	6.6 HS como uma competência implícita	<p>T2/5: “Eu acho que é uma competência implícita de cada um. Eu acho que cada um tem uma habilidade social. E eu acho que o professor tem que ter. E ele tem. Mas cada um também age de um jeito. Não tô dizendo que é igual, mas eu acredito que cada um tenha”.</p>
	6.7 Atitudes e comportamentos como referência ao futuro professor	<p>T2/4: “Eu acho que uma habilidade social que o professor tem que ter é a educação. Porque que eu digo isso? Porque muitos professores são tratados como educadores e não são educados. Então, assim, é muito complicado um professor falar pro aluno: ‘não joga papel no chão’, se ele tá jogando papel no chão. E o aluno vai ver isso e vai reproduzir isso”.</p> <p>T2/1: “É, acho que o professor precisa ser humano e ser educado. Porque precisa dar o exemplo, né? O exemplo é tudo. D4 falou que ele precisa mostrar na prática o que ele tá ensinando né? Pelo menos deveria (risos)”.</p>
	7.1 Diálogo e acolhimento	<p>T1/2: “Inclusive alguns professores, eu acho... vou colocar até a maioria... eu acredito que o instituto, ele tem esse lado social e eu acho que os professores, eles, pelo menos alguns deles, que eu já tive oportunidade de conversar em momentos assim extra classe e eu tive esse apoio social no sentido do diálogo e da compreensão”.</p>
		<p>T1/4: “Eu acho que em algumas matérias ela é trabalhada. Porque a matéria muito envolve esse tipo de coisa social, mas em outras não. Não é trabalhada”.</p> <p>T1/3: “Eu acho que sim. Que esse, essa habilidade social é trabalhada em alguns momentos. Não em determinadas matérias como a U4 falou, mas, em determinados momentos, poucos momentos a gente consegue ter essa vivência mais social. Às vezes, porque o conteúdo permite, às vezes, porque a metodologia do professor acaba permitindo, mas nem sempre. Eu acho que poderia sim, ser trabalhado de maneira mais objetiva...em sala de aula. Deveria ser trabalhado, poderia ter até ser uma componente extra curricular ou curricular pra gente saber lidar com o social porque a gente não tem essa questão (...) nós não temos essa habilidade pra</p>

<p>7. Percepções sobre o trabalho de HS pelos docentes no IFB</p>	<p>7.2 Estrutura das disciplinas e método de ensino</p>	<p><i>lidar com o social, pra lidar com as diferenças. A gente não é formado pra isso diretamente”.</i></p> <p>T1/1: <i>“...em alguns momentos, mas a gente não tem essa habilidade, não são trabalhadas diretamente, a gente vai percebendo..., algumas têm e com alguns professores, não são todos também né? Mas...pelo menos aqui no curso, aqui do instituto, a gente percebe que alguns professores eles são muito envolvidos com o social. Com essa coisa do social no geral assim. Então, esses professores eu vejo sim as habilidades sociais, mais, vamos dizer assim, mais presentes. Já outros não...alguns não”.</i></p> <p>T1/2: <i>“Eu acho que existe. Não na sua totalidade, mas em alguns momentos, em algumas situações sim. Não são todos professores, mas alguns eu acho que é bem visível e eu acho que os momentos assim que eu percebo é, principalmente, no momento assim que há uma discussão sobre um determinado tema, que a gente vê que foge um pouquinho daquela, de uma aula tradicional e já começa também pela posição das carteiras (risos). Então, quando muda o posicionamento das carteiras a gente já, a princípio, a gente já começa a ver, muda o clima. Então, assim um olhar que eu acho que também é totalmente favorável e o posicionamento das carteiras porque nos permite até mesmo nos humanizar nesse momento. A partir do momento que a gente olha pro olho da pessoa, consegue ver ela por inteiro, acho que já muda totalmente até o clima assim do ambiente”.</i></p> <p>T3/1: <i>“Não sei se o curso, mas com os conteúdos, acho que os alunos sempre trazem esse debate. Não sei se o curso tem essa finalidade, assim, mais o conteúdo e alguns professores trazem bastante esse debate de que quem tá ali não é um aluno que vai receber o conteúdo e pronto. São pessoas, né? A gente tá formando pessoas que precisam pensar, que pensam, que têm opiniões e que essa coisa de respeitar e preocupar com a vida do aluno, não só com o aprendizado de conteúdo, acho que a gente trabalha bastante”.</i></p> <p>T4/4: <i>“Eu acho que sim porque, por exemplo, em algumas matérias a gente tem que expor nossa opinião, discutir determinado assunto. Querendo ou não, isso te faz olhar, às vezes, a opinião do outro, de uma forma diferente. Isso pode te ajudar a ser mais, ter mais habilidades sociais.”</i></p> <p>T4/5: <i>“Nesse curso que a gente tá tendo acredito que sim....por exemplo, nós tivemos saídas com o professor, ele levou pra fora da sala de aula; a visita que a gente teve no Congresso pra ver coisas em Espanhol, entendeu?...e dentro da sala também tem a questão do círculo né? E vai falando um, alguns não falam, não falam não gostam de falar em público, falar no meio dos outros, mas aos poucos estão se soltando com insistência do professor”.</i></p>
---	---	--

		<p>T4/2: “Bom, eu acho que essas habilidades são trabalhadas sim, em sala, quando o professor faz trabalho em grupos pra gente falar sobre um assunto. Quando a gente tem que apresentar sobre um Seminário. Essa questão de ouvir, saber ouvir também a opinião do outro; acho que isso também entraria como habilidade. Porque muitos não aceitam e não respeitam a opinião dos outros e saber ouvir acho que também seria uma habilidade porque você também vai aprender com aquilo, aquela informação. Então, eu acho que vem sendo trabalhado sim até porque a gente, no futuro, a gente vai passar essa informação pra outras pessoas. A gente vai ter que ser sociável nesse ponto, então, eu acho que vem sendo trabalhada...”</p> <p>T4/1: “Eu também acredito que na licenciatura são trabalhadas as HS porque nós estamos sendo preparados para sermos professores, isso é fato, né, a gente faz licenciatura. E nisso eu vejo que os professores tentam nos passar vários caminhos da gente encontrar a habilidade que nos parece melhor...Essa questão do professor ser mais conteudista; ou já ir mais pro cunho cultural, por exemplo...Então, sabe, creio que sejam esses os caminhos”.</p>
	7.3 Relações aluno-aluno e aluno-professor	<p>T1/1: “Essa questão de habilidade social também é muito nos alunos né?...Tinha uma colega nossa que ela não tava passando bem e a gente começou a perceber que ela não tava bem. Ela começou a parar de vir nas aulas... E aí a turma se mobilizou pra tentar ajudá-la de alguma forma e a gente fez uma pequena homenagem a ela dizendo o quanto que ela era importante, o quanto que a presença dela era importante pra turma, no geral. E aí foi incrível porque ela se sentiu super agradecida, viu que ela é uma pessoa especial pra gente, que ela não é mais um aluno em meio a tantos né?...Eu lembro que tem um professor que falou: ‘nossa, mas fulano tá faltando muito, você sabe?’ Aí ela perguntou: ‘vocês sabem o que tá acontecendo com ele?’ Assim, essa percepção do professor também: ‘poxa, tal aluno tá faltando muito, você sabe o que tá acontecendo?’ Não é só aquela coisa: ‘ah tá faltando muito, vou dar falta, falta, falta, tchau’. Desistiu do curso. Então, alguns professores também tem isso. Acho que existe essas habilidades sociais entre os alunos, professor, aluno-aluno, professor-aluno”.</p> <p>T4/3: “Você tem que estudar tudo porque o professor nunca sabe quando vai chegar um aluno e perguntar uma coisa que você não vai saber. Então, você tem que estar preparado pra diversas situações. Tanto no sentido, não só em sala de aula, como fora também. Na questão de convivência também com os alunos, na questão desses passeios como foi falado também. São muitas habilidades nesse sentido assim de você conduzir uma turma fora do campus. É uma habilidade, eu acredito, de como você vai se portar fora do campus. Eu acredito que essas são as habilidades e estão sendo trabalhadas aqui na licenciatura”.</p>

<p>8. Percepções quanto ao trabalho de HS no IFB</p>	<p>8.1 Estrutura do campus e interação da comunidade educacional</p>	<p>T1/3: “No IF sim. Eu acho que sim. Porque a gente é todo mundo muito próximo. Esse campus por ser pequenininho tá todo mundo muito acessível e a gente tem um contato mais próximo com a segurança, com a menina da portaria. A gente, todo mundo que chega aqui é bem recebido, é tratado de igual pra igual...Eu acho que são trabalhadas justamente nessas interações que a gente tem um com o outro. Na forma de tratar também acho que é trabalhado muito isso; a forma de recepção de um com o outro. Até no bom dia todo mundo se dá bom dia, boa tarde. Quando vai embora, tchau. Então acho que essa receptividade de todos aqui é uma habilidade social do grupo no geral, num todo”.</p> <p>T1/5: “...nós temos um contato mais próximo com as pessoas, com a direção, com a coordenação. Até mesmo com os professores. Então, tem um relacionamento mais próximo com a maioria dos professores, com o quadro em geral, com a segurança, com o pessoal da limpeza. Então assim, tem essa proximidade, essa facilidade né? Não sei se é porque aqui o campus é menor, mas até também é, eu creio que pelas pessoas. Porque mesmo, às vezes, a gente tá num ambiente de duas, três pessoas e não consegue ter essa interação. Então eu gosto muito desse conjunto da interação entre as pessoas. Eu acredito que seja bem trabalhada essas habilidades sociais aqui”.</p> <p>T1/4: “E porque aqui que a gente tem um acesso pra dialogar um com o outro. Justamente porque tá todo mundo muito próximo né? Pode ter essa interação seja com um professor, com as meninas da limpeza, com as meninas da recepção, na biblioteca...”.</p> <p>T1/2: “Eu acho que o espaço, eu acho que o IF tem essa habilidade, o espaço, o tamanho do espaço propicia um contato maior, uma proximidade maior, um acolhimento maior....O espaço não é aquele que é interessante, que é apropriado, mas esse acolhimento que eu tive ele sobressai sobre de todas as formas”.</p> <p>T2/1: “Eu acho que habilidade social tem a ver com o momento. Eu já tive momentos aqui ruins também de convívio, de questão de relacionamento aqui com pessoas da recepção, por exemplo. E já tive momentos bons aqui de interação com as pessoas da parte administrativa que me acolheu, me acolheu bem, me tratou bem. Assim, eu não tenho o que reclamar. Eu acho que vai do momento e o pessoal da limpeza também assim é bem educado. Nunca tive problemas com eles não....eles tentam (risos) até que tentam ter um bom relacionamento com todos e um bom convívio assim”.</p> <p>T3/2: “Não é só a questão do curso e sim também o instituto, a instituição. A instituição contribui para uma habilidade social. Aqui é um instituto, ele ajuda a transmitir a habilidade social para a comunidade nesse momento, esse período que nós estamos estudando aqui. E,</p>
--	--	---

		<p><i>posteriormente, nós devemos seguir transmitindo essa habilidade social que nós tivemos aqui em conjunto com essa instituição”.</i></p> <p>T3/1: <i>“Acho que o instituto trabalha bastante com isso, principalmente, que nem o T2 falou, com a questão de inclusão mesmo. O instituto, ele tem essa preocupação de incluir e integrar todo mundo. Então, esse trabalho que o instituto tem com a comunidade, por exemplo, principalmente com a comunidade mais carente, acho que já mostra essa habilidade social que ele tem. Então, de instituto, assim, eu acho que....esse trabalho de integrar todo mundo já mostra essa preocupação do instituto com a sociedade”.</i></p> <p>T4/1: <i>“Sim. Concordo. Eu acho que sim. Na convivência, né? Somos uma instituição. Então, aqui tá todo mundo: aluno, professor, servidor. Tá todo mundo. E cada um tem seu jeitinho de ser, cada um tem seu jeitinho de fazer as coisas. E é uma grande habilidade conviver todos juntos em paz, harmonia num lugar tão pequeno. E eu posso dizer que, até agora, a convivência tem sido fácil”.</i></p> <p>T4/4: <i>“Aqui no Instituto Federal é trabalhado sim essa habilidade social. Tanto que eu achei super interessante, quando a gente chegou aqui, as pessoas foram se apresentar. Querendo ou não, se deixar à disposição...Eu vejo que aqui no IF as pessoas são bem sociáveis assim, nem todos, mas a maioria. Tem pessoas que são complicadas, mas a maioria aqui eu vejo que tem assim a disponibilidade de ajudar, acho que isso também é uma habilidade. Querendo ou não, você estar disposta a ajudar alguém é uma HS”.</i></p> <p>T4/3: <i>“Bom, acredito que aqui no IF, nessa competência, pelo espaço ser pequeno também, você acaba tendo que conviver com todo mundo. Então, assim, é muito bom. Isso vai sendo trabalhada, a nossa HS com as pessoas, com os funcionários do instituto com os professores também....Chegamos aqui e todo mundo se apresentou, se prontificou a ajudar. E quando não consegue ajudar tenta dar um jeito pra resolver a sua situação. Então, eu acredito que é uma forma com você possa ir desenvolvendo suas habilidades no meio institucional do IFB”.</i></p> <p>T4/5: <i>“Primeiro dia que eu cheguei aqui, o que me chamou atenção foi a gentileza da moça da portaria...o pessoal em si, do pessoal da limpeza e tudo, eu acho que eles estão preparados; acho não, eles estão preparados pra atender ao público. Eu vi isso aqui, entendeu? Com relação a servidor, não tive antipatia ainda por ninguém porque todos foram bem, atenderam a gente bem, na biblioteca...em cada setor que você vai aqui, o pessoal te atende bem, acolhe bem, entendeu? Então, eu acho que estão bem preparados”.</i></p> <p>T4/2: <i>“Bom, eu acho que também é trabalho aqui sim por parte dos professores, por parte dos</i></p>
--	--	--

		<i>servidores, inclusive, dos alunos também. Às vezes, um aluno de outra turma chega na nossa turma e já cumprimenta. Eu acho que o espaço também facilita nessa questão do sociável. E eu gosto também da mistura que fica, por exemplo, a nossa turma ela tem um número considerável de alunos e na nossa turma tem gente de 18 anos, tem gente de 30 e poucos anos, essa mistura. Então, eu acho que isso também, né? A convivência, isso agrega muito. Vai fazer a gente despertar essas habilidades assim”.</i>
	8.2 Distanciamento entre alunos, coordenações e setores no campus	<p>T2/5: “...não, acho que no geral não. Eu acho que os professores sim, mas eu acho que os funcionários de outras áreas talvez não tenham essa habilidade social. Porque eu vejo muito aluno que nem conhece o diretor administrativo, a galera que trabalha e que é importante pro Instituto funcionar...Então, acho que algumas áreas elas ficam a desejar nessa questão de habilidade social, do ponto de vista do que a gente falou aqui da integração... Também não sei se seria importante pra gente como aluno. Isso é um questionamento meu...”.</p> <p>T2/4: “Eu penso que não. Inclusive aqui dentro do próprio campus eu vejo que tem interação como D5 falou entre professor e aluno, mas, às vezes, nem entre aluno e aluno não tem tanta interação. Às vezes, eu vejo menina falando ‘nossa você é do curso de Letras? Sim ele é do curso de Letras. Nossa, nunca vi’. Então, pra mim não rola habilidade social nenhuma se eu não tenho um mínimo contato com a pessoa como que eu vou ter interação social né?”.</p> <p>T2/2: “...aqui dentro pode ser que tenha entre professores, mas alunos, alguns; outros, já não. Então, você pensa assim: ‘nossa tô num instituto federal onde as pessoas nem se falam, não se cumprimentam’... então, como que você vai ter uma habilidade social com uma pessoa que ela nem te dá bom dia, não olha nem na sua cara, não quer nem saber quem é você? Então, é muito complicado”.</p>
9. Papel do professor	9.1 Papel social e transformador	T1/3: “Eu acho também que a contribuição social do professor é muito grande. Ele tem um papel social muito importante, transformador, incentivador, de realmente de construtor de uma vida nova, de estrutura, de uma vida. Então, tá muito na mão do professor esse poder de construir uma vida ou de destruir uma vida”.

Nota: Elaborada com base em Richardson et al (2012, p. 244).

*Nos relatos, houve constante associação entre o conceito de HS e a atuação docente.